IPTES | USOS

INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM | ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu

18th International Primary Teacher Education Symposium

16 - 20 Ekim / October 2019

Kemer, ANTALYA

PEGEM AKADEMİ

ANI Yayınevi

18. ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU BİLDİRİ KİTABI

16-20 EKİM 2019 / ANTALYA

18TH INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM PROCEEDINGS

16-20 OCTOBER 2019 / ANTALYA

Yayıncı: Hayati AKYOL

ISBN: 978-605-67183-0-4

Baskı Sayısı: 1.Baskı

Basım Tarihi: 27.12.2019

Baskı Yeri: Ankara

Sayfa Sayısı: xiii + 859

KURULLAR / BOARDS

ONUR KURULU / HONORARY BOARDS
Prof. Dr. Ziya Selçuk, Milli Eğitim Bakanı (Tensip Buyurmaları Halinde)
Prof. Dr. Hasan KAYA (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Rektörü)

SEMPOZYUM BAŞKANI / CHAIR OF SYMPOSIUM
Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

SEMPOZYUM DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIR OF ORGANIZING COMMITTEE
Dr. Kemal Köksal, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

BİLİM KURULU / SCIENTIFIC BOARD
Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Bekir Buluç, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Cemil Öztürk, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Cihangir Doğan, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Dárida Maria Fernandes, School of Education of the Polytechnic Institute of Porto.
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State University, USA.
Prof. Dr. Fatma Susar Kırmızı, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Halil İbrahim Yalın, Cyprus International University, Nort Cyprus.
Prof. Dr. Hannu L. T. Heikkinen University of Jyväskylä, Finland.
Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. İsa Korkmaz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye.
Prof. Dr. Linda Robertson, Kent State University, USA.
Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı, Université de Rouen Normandie, France.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Naciye Aksoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Neşe Tertemiz, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Oğuz Serin, European University of Lefke, Nort Cyprus
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Rabia Sarıkaya, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Selma Yel, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Timothy Rasinski, Kent State University, USA
Prof. Dr. Turgunbayeva Botagul Altayevna, ABAY Pedagoji Uni. Almaty, Kazakhstan
Dr. Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, School of Edu. of the Polytechnic Institute of Porto

HAKEM KURULU / EDITORIAL REVIEW DOARD
Prof. Dr. A. Seda Saracaloğlu, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çavuş Şahin, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Douglas K. Hartman, Michigan State University, USA.
Prof. Dr. Durmuş Kılıç, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Hülya Kartal, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Prof. Dr. Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Kaan Demir, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Turan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Ali Yılmaz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Aybala Çayır, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Ayfer Şahin, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Aysel Memiş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Barış Çaycı, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Bayram Tay, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Bilge GÖK (BEKCİ), Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Çiğdem Kan, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Emre Ünal, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Ergün Öztürk, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Gizem Saygılı, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Gökhan Özsoy, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Gülhiz Pilten, N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hakan Dündar, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Hasan Kaan Keskin, Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Hatice Değirmenci Gündoğmuş, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Anılan, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Hüseyin Köksal, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. İbrahim Coşkun, Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. İlhami Bulut, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Kasım Yıldırım, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Akif Sözer, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Arif Özerbaş, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Katrancı, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Metin Demir, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Muamber Yılmaz, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi, H. Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Bektaş, Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Kale, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Onur Kan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Şahin Bülbül, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Tahiroğlu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Ulu, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Ulusoy, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Nuray Kurtdede Fidan, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Orçun Bozkurt, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Özge Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Özlem Baş, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Özlem Doğan Temur, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Pınar Girmen, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Doç. Dr. Pusat Pilten, Necmettin Erbakan Üni., A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Ruhan Karadağ, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Sabri Sidekli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Sebahattin Çiftçi, N. Erbakan Üniversitesi, A. Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Selami Yangın, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Seyit Ateş, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Üyesi Soner Aladağ, Aydın Adnan Menderes Üni., Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Taner Altun, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Tolga Erdoğan, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Turan Temur, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Vedat Aktepe, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Veli Toptaş, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın Bay, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Yasin Özkara, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Yamaç, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi A. Melih Güneş, Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Alpaslan Gözler, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Alper Kaşkaya, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Aslı Yüksel, Alanya Alaaddin Keykubat Üni., Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Bayraktar, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Cüneyit Akar, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Demet Ş. Kalyon, Tokat Gaziosmanpaşa Üni., Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Dilek Altun, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Emine Dağlı, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Eyüp Bozkurt, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Uyanık Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hafife Bozdemir, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Halil Dindar, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül Kuruyer, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Hülya Kodan, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi İclal Gökkuş, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Özdemir, Bülent Ecevit Üni., Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Murat Çalışoğlu, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Şahin Bülbül, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Nilgün Dağ, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan Kuru, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni., Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Faruk Tavşanlı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Pınar Bulut, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Seda Altunbaş Yavuz, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Sevda Çetinkaya, Hatay M. Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman Erkam Sulak, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Şükran Calp, Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Canbulat, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Turgay Öntaş, Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin Kuşdemir, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.
Dr. Öğr. Üyesi Yasin Gökbulut, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğr. Üyesi Zuhal Çeliktürk Sezgin, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Alper Yontar, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTE

Doç. Dr. Esra Nur Tiryaki, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. M. Onur Kan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mustafa Yıldız, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Arş. Gör. Dr. Barış Esmer, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Arş. Gör. Elif Büşra Uzun, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Arş. Gör. Okan Doruk, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

SEMPOZYUM SEKRETERYASI / SYMPOSIUM SECRETARIAT

Arş. Gör. Dr. Barış Esmer, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Arş. Gör. Elif Büşra Uzun, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye
Arş. Gör. Okan Doruk, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

KURULLAR / BOARDS ..... İİ

İÇİNDEKİLER / CONTENTS..... V

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ / TEACHING TURKISH LANGUAGE 1

Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Tasarlanan Bir Kitabın Değerlendirilmesi 2

The Evaluation of a Book Planned For Primary School Second Year Students Whose Native Language Different From Language of Educatıon 2

Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızları Arasındaki İlişki 13

The Relationship Between Reading Comprehension and Reading Speed of Primary School Students Whose Native Language is not Turkish 13

Postmodern Resimli Çocuk Kitapları ve Okur Tepki Teorisi..... 19

Postmodern Picture Books and Reader Response Theory..... 19

Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaklaşımları 29

Approaches of Classroom Teachers for the Syrian Students' Listening and Speaking Skills in Turkey 29

Hikâye Anlatıcısı Olarak Öğretmen 41

Teacher As Storyteller 41

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi..... 46

An Analysis of Attitudes of Pre-Service Science and Classroom Teachers towards Writing According to Some Variables 46

İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi 52

Study of Primary School Students' Reading Comprehension Skills and Reading Motivation 52

İlkokul Türkçe Öğretiminde Yöresel Yazarların Eserlerinin Kullanımı 64

Use of the Writings of Local Writers in Primary School Turkish Teaching 64

Okuma Güçlüğü ve Fernald Yöntemi 70

Reading Difficulty and Fernald Method 70

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Bir Eylem Araştırması 78

The Digital Storytelling Process of Pre-Service Teachers: An Action Research 78

Sistematik Hata Düzeltme ve Tekrarlı Okumanın Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkileri..... 94

Effects of Systematic Error Correction and Repetitive Reading on Fluent Reading Skills of Students with Special Learning Difficulties 94

Fonolojik Farkındalık Üzerine İlişkisel Bir Araştırma: Görsel Algı, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Dikkat 103

A Relational Study on Phonological Awareness: Visual Perception, Rapid Automatic Naming and Attention 103

Yankılı Okuma (Eko Okuma) Stratejisinin Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyini Geliştirmeye Etkisi 109

The Effect of the Use of Echo-Readıng (Eco Readıng) Strategy to Improve Reading Level of Primary School Third Class Students 109

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi 120

Investigation of Reading Speed and Reading Comprehension Levels of Canditative Primary School Teachers 120

Velilerin Ev Ödevleri İle İlgili Metaforları ve Düşünceleri 125

Parents' Metaphors and Perceptions About Homeworks 125

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Çocuk Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi 130

Evaluation of The Texts İn The Fourth Grade Turkish Textbook İn The Context of Children's Rights 130

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Karakterlerinin İncelenmesi 138

Investigation of Story Character Characteristics in Primary School Turkish Books ... 138

İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaşadığı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri 148

Teachers 'Views on Primary School Students' Issues in Written Expression Studies .. 148

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerinin İncelenmesi . 158

An Examination of Fourth-Grade Elementary Students' Persuasive Writing Skills 158

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Verdikleri Geri Bildirimlerin İncelenmesi 165

Investigation of the Feedback of Primary School Teachers to Improve the Writing Skills of Primary School Students 165

İlkokuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 173

Investigation of Teachers' Views in Terms of Transition to Primary Reading and Writing in Terms of Various Variables 173

Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 188

Evaluation of the Factors Affecting the Transition Process of Reading and Writing According to the Views of Class Teachers 188

Öğretmen Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Metaforik Algıları 201

Metaphoric Perceptions of Prospective Teachers' for Initial Reading And Writing Teaching Process 201

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde Wilson Okuma Sistemine (WOS) Dayalı Uygulamaların Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması 208

A Case Study on Using Wilson Reading System (WRS) Based Practices in Eliminating Reading Difficulty of Primary School Students 208

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ / LIFE AND SOCIAL STUDIES TEACHING 217

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi 218

Investigation of Life Skills of First Year Students in Elementary School 218

İlkokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Almalarına Göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Yaşam Becerilerini Kazanma Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 231

The Evaluation in Terms of Teachers of Learn Status the Basic Life Skills in the Life Knowledge Curriculum According to Taking The Pre-School Education of Primary School Students 231

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Değerler Eğitimine Etkisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi 238

Examining Primary and Social Studies Teachers' Perceptions about the Effects of Out-Of-School Learning Environments on Values Education 238

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı Temel Becerilerinin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 251

Evaluation of Basic Skills of the 2018 Life Knowledge Curriculum According to the Views of Primary School Teachers 251

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi 259

Evaluation of Teachers' Opinions about Knowledge of Life and Social Studies Lessons 259

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Sorumluluk Eğitimi Modeli 269

Developing Responsibility Awareness of Elementary School 4th Grade Students: A Model of Responsibility Education 269

İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Karar Verme Durumlarının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması 279

Investigation of the Decision-Making Situations of Elementary School Students Within the Scope of Life Science Course: An Action Research 279

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Bağlamında İlkokul Öğrencilerinde Zaman Kavramı: Değişim ve Sürekliliğin İncelenmesi 292

The Concept of Time in Primary School Students in the Context of Life Studies and Social Studies Courses: Examination of Change and Continuity 292

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Vatanseverlik" Değerinin Kohlberg'in Ahlaki İkilem Yaklaşımı Çerçevesinde Hacivat Karagöz Gölge Oyunu İle Ele Alınması 299

The "Citizenship" Value in the Graduate School of Social Studies in the Graduate with Kohlberg's Moral Dilemma Approach with Hacivat Karagöz Game 299

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi 305

An Evaulation of Elementary School 4th Grade 'Human Rights, Citizenship And Democracy' Course's Curriculum According to Teacher Opinions 305

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değerler Eğitimi Kapsamında Lisans Programına Yönelik Görüşleri 331

Opinions of Primary School Teacher Candidates for Undergraduate Program within the scope of Values Education 331

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde "Öteki" Algısı 345

"Others" Perceptions Of 4th Grade Students 345

Okul Dışı Ortamlarda Yapılan Derslerin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi ... 353

An Evaluation of Implementation of Outdoor Classroom by Students 353

MATEMATİK ÖĞRETİMİ / TEACHING MATHEMATICS 365

2009 ve 2017 İlkokul Matematik Öğretim Programları ve Matematik Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 366

2009 and 2017 Primary School Maths Curriculum and Primary School Teachers' Opinions Related to Teaching Maths 366

İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Geliştirilen Düşünme Becerileri Programı'nın Problem Çözme Becerisine Etkisi 380

The Effect of Thinking Skills Program Developed for Primary School Third-Grade Students on Problem-Solving Skills 380

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırılmış Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi 387

Investigation of Structured Problem Forming Skills of Clasroom Teachers 387

1. Sınıf Öğrencilerinin Rakam Yazma Becerilerinin Yaş Farklılıklarına ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına Göre İncelenmesi 396

Investigation of 1st Grade Students' Number Writing Skills According to Age Differences and Whether They Had Pre-school Education or Not 396

Eğitsel Sanal Gerçeklik Oyunu Keşfet Kurtul'un Akış Deneyimine Etkisi 417

The Effect of Educational Virtual Reality Game Keşfet Kurtul on Flow Experience . 417

Problem Çözme Becerisine İçgörü Kavramı Temelinde Bir Bakış 426

A View Toward Problem- Solving Skills Based On Insight 426

İlkokul 4. Sınıf Zaman Ölçme Konusundaki Ev Ödevi Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi 432

The Effect of Homework Practices on Student Success on Time Measurement Subject at Primary School 4th Grade 432

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ / SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING 439

Bütünleşik STEM Öğretiminde Öğretmenlerin Biçimlendirici Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi 440

Exploring Teachers' Formative Assessment Practices in the Context of Integrated STEM Education 440

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri 446

The Opinion Of Pre-Service Elementary School Teachers About The Utility Of 5E Teaching Model 446

Hop Açılan Kitap Tasarımının Öğrencilerin Sınıf Etkinlikleri Görüşlerine Etkisi 452

Effects of a Lap-book on Students' Opinions about Class Activities 452

4. Sınıf Öğrencilerinin Buharlaşma Kavramına Yönelik Metaforları 457

Metaphors Towards Evaporation Concept of 4. Grade Students 457

Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmanın Doğasına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi 462

Determining Pre-service Teachers' Attitudes Towards the Nature of Scientific Research 462

Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi 468

Determination Of Engineering Knowledge Levels Of Secondary School Students 468

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM / TEACHER EDUCATION AND EMPLOYMENT 473

Öğretmenlerin Siyer Dersi Programına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 474

Investigation of Teachers' Perceptions of the Siyer Curriculum in terms of Various Variables 474

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi 484

Investigation of The Primary School Teachers' Views on the Use of Technology In Education 484

Sınıf Öğretmenlerinin FATİH Projesi Kapsamında Etkileşimli Tahta Kullanımıyla İlgili Görüşleri (Mardin ili örneği) 489

Opinions of Classroom Teachers About the Use of İnteractive Board Within the Scope of the FATİH Project (the example of Mardin province) 489

Yapay Zekâ ve Robotların Eğitim Öğretim Ortamlarında Kullanılabilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri 498

Perceptions of Classroom Teachers regarding the Usability of Artificial Intelligence and Robots in Education Environments. 498

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Not Alma Alışkanlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 506

Akdeniz University Faculty of Education Students Are Not At The Habit Of Receiving Investigation Of Various Variables 506

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Yazıları: Okul Deneyimi Dersi Temelinde Bir İnceleme 518

Reflective Writings Of Teachers Candidates: An Analysis Based On The School Experience Course 518

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenlerinin Kodlamaya İlişkin Düşüncelerinin Tespiti 526

Determination of The Idea of Teachers of Information Technologies and Software Course About Coding 526

Bilişsel Hedeflerinin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri* 532

Teachers' Opinions on the Effectiveness of Web 2.0 on Achieving Cognitive Goals.. 532

Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (Bit) Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 544

Examination of The Attitudes of Class Teachers Towards Information and Communication Technologies (Ict) in Terms of Various Variables 544

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Algıları 552

The Perceptions of Teachers on Professional Developments 552

Nurettin Topçu ve Öğretmen Ahlâkı 559

Nurettin Topçu and Teacher's Morality 559

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algıları ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri 566

Pre-service Teachers' Perceptions of Cultural Intelligence and Their Level of Readiness for Cultural Responsive Education 566

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerilerinin İncelenmesi 581

An Investigation of Primary School Teachers Candidates' Life Skills 581

Sınıf Öğretmeni Adaylarının "İdeal Öğretmen"e İlişkin Metaforları 588

Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates About the "Ideal Teacher" 588

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Ortamında Geri Bildirime Yer Verme Durumları ve Geri Bildirime İlişkin Görüşleri 595

Situations of Pre-Service Primary School Teachers Using Feedback in Classroom Environment and Their Opinions About Feedback 595

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki 608

The Relationship Between Primary School Teachers Life Skills and Life-Long Learning Tendencies 608

Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları 621

Prospective Teachers 'Perception of Self-Efficiency Related to the Teaching of Primary Reading and Writing 621

İlkokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 630

The Research Of The Epistemological Beliefs Of Primary School Teachers İn Terms Of Various Variables 630

İlkokul Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Okul Ortamı Uyumuna İlişkin Gözlemlerinin İncelenmesi 644

Analysis of Observations of Primary School Teachers on Academic Achievement and School Environment Adaptation of Syrian Students 644

Entrepreneurship in Teacher Training: Ukids Case Study 667

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES 678

Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinin Geliştirilmesi 679

Development Of The Motive Scales For Listening to Music, Singing and Playing Instruments 679

Ortaokul Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 688

An Analysis of the Secondary School Students Metacognition Levels in Terms of Several Variables 688

Çocuk Olmaya Hakkım Var 697

I Have the Right to be a Child 697

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Beslenme Çantaları 703

Lunch Boxes for Children with Learning Difficulties 703

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi 709

Evaluation of Primary School Teachers' Applications for Inclusive Education 709

İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanım Durumlarının İncelenmesi 718

Computer Using Status Examination of the Primary School Students 718

İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi 724

An Examination of Parents' Awareness about Primary School Students' Technology Use Regarding Various Variables 724

EĞİTİM YÖNETİMİ / EDUCATIONAL ADMINISTRATION 732

Lisansüstü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri 733

Problems Encountered in Graduate Education and Solutions 733

Özel Okullarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Kaygılar 740

The Concerns of Primary School Teachers in Private Schools 740

Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Müdür Olmak: Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri..... 746

Becoming A Manager In Multi-Graded Schools: Administrative Problems and Solutions Proposals 746

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşleri... 753

Pre-Service Classroom Teachers' Views On The Problems of Turkish Education System 753

Sınıf Öğretmeni Adaylarının KPSS ve Mülakata ilişkin Görüşleri 768

Pre-Service primary teachers' views about the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and Interview 768

Anne-Baba İlgisinin Çocukların Öğrenmesi ve Okul Başarısı üzerindeki Etkisi..... 780

The Influence of Parental Involvement on Children's Learning and School Achievement..... 780

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Eğitimlerine Yönelik Görüşleri 795

Teachers' Views on the Education of Syrian Students in Their Classes..... 795

Eğitim Alanındaki Problem Alanları: Kaynaklar, Durumlar, Engeller ve Olasılıklar.. 804

Problem Areas in Education: Resources, Situations, Barriers and Possibilities..... 804

Türkiye'de Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması 813

Examining Postgraduate Theses on In-Service Training in Turkey: A Content Analysis Study..... 813

Sınıf Eğitimi/Öğretmenliği Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Programlarında Öğrenci Memnuniyeti 827

Students' Satisfaction in Distance Education Master Programs in Primary Teacher Education..... 827

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesine (PICTES) Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi..... 832

Examining The Views Of Students On The Project To Promote The Integration Of Syrian Children Into The Turkish National Education System (PICTES)..... 832

Okul Müdürlerinin Ödüllendirme Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi 841

Investigation of Teachers' Views on School Administrators' Teachers Reward System 841

Okul Temelli Yönetim Bağlamında İskandinavya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması..... 849

Comparison of The Scandinavian Countries and Turkish Education Systems in The Context School Based on Management..... 849

Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Kültürel Sermaye Hoşgörü Tolerans Arasındaki İlişki 854

Relationship Between Cultural Capital Tolerance Indulgence According to The Perceptions of School Principals 854

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ / TEACHING TURKISH LANGUAGE

Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı İlkokul İkinci Sınıf Öğrencileri İçin Tasarlanan Bir Kitabın Değerlendirilmesi

The Evaluation of a Book Planned For Primary School Second Year Students Whose Native Language Different From Language of Educatıon

Ezgi Çetinkaya Özdemir [1], Yusuf Kızıltaş [2]

Özet

Çalışmanın amacı; ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için tasarlanan kitabın içerik, resimleme, anlama ve anlatma becerileri açısından değerlendirilmesidir. Amaç kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen resimli çocuk kitabı ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Araştırmaya Van ilinde bulunan bir ilkokulda 31 kız ve 25 erkekten oluşan toplam 56 öğrenci katılmıştır. Kitabın içerik ve resimleme açısından incelenmesi için Gönen, vd., (2016) tarafından geliştirilen resimli çocuk kitapları inceleme formu kullanılmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım ve tepkilerini belirlemek için Ulusoy (2017) tarafından geliştirilen 'Sözlü Anlatım ve Tepkileri Gözlem Formu' uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 adet anlamaya yönelik soru kullanılmıştır. Kitap, anlama ve anlatma becerileri açısından incelendiğinde içeriğin öğrenciler tarafından anlaşıldığı ve öğrencilerin içeriği sözlü olarak ifade edebildikleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Resimli kitap, sözlü anlatım, okuduğunu anlama, içerik.

Abstract

The aim of the study with this framework to evaluate in terms of content, limning, comprehension and narrative skills the book which designed for 2.grade students whose native language different from the language of education. For the sake of realizing this aim, the illustrated, children's book that enchanced by researchers was performed to ongoing 2. grade students. Selected by criterion sampling bilingual 31girls, and 25 boys in total 56 students adjoined to this research who residing in Van province. For analısıng of the book in the way of content and limning illustrated childrens book investigating form was used that reformed by et al. (2016). In attemp to state the 2. grade students narrative skills and reactıon "Verbal lecture and Reactıon observatıon form" was applied which reformed by Ulusoy (2017). Also for the sake of stating Students comprehension skills 6 questions was applıed for comprehension, depending on the content of the book which reformed by investigators. When the book was examined in terms of comprehension and expression skills, it was concluded that the content was understood by the students and they could express the content orally.

Keywords: Pictorial book, verbal lecture, reading comprehension, content.

Giriş

Dil, insanların duyguları ve düşünceleri bağlamında birbirleri ile iletişimlerini sağlayan önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Moeller ve Catalano (2018, s.327) dilin insanlar arasında dil ve kültür aktarımı noktasında önemli, aynı zamanda insanların birbirlerini anlamasına katkı sağlayan değerli bir vasıta olduğunu belirtmişlerdir. Dilin sadece sosyal ve kültürel boyutlarla sınırlı olmadığını söyleyebiliriz. Nitekim bu doğrultuda 'modern dil biliminin babası' olarak kabul edilen Chomsky de dilin daha çok biyolojik yönüne vurgu yaparak insan beyninin gelişimi noktasında dili bir 'akıl fakültesi' olarak değerlendirmektedir. Bu manada da insan dilinin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu, bunun evrensel bir durum taşıdığını ve hayvanlar arasındaki iletişimden farklı dinamikler içerdiğini belirtmektedir (Qiu, 2014, s.194). Dilin kültürel, sosyal ve biyolojik yönlerinin olduğu açıkça görülmektedir. Bu açıklamaların ışığında böylesine etkili ve önemli bir misyona sahip olan dili bir tanıma sığdırmak da bu yönü ile oldukça zordur.

Dil, ilk olarak insanların doğup büyüdükleri ailede ve yakın çevrede öğrenilir. Bu da ana dili olarak kabul edilmektedir. Mouna (2009, s.12) ana dilini, bireyin ilk olarak aile ortamından öğrendiği ve kullandığı en çok faydalandığı dil olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde Pinnock ve Vijayakumar da (2009, s.7) ana dilini, bireyin doğumdan itibaren öğrenmeye başladığı ailesi, okul arkadaşları kısacası toplumla iletişimini sağlayan ve bağını oluşturan dil olarak değerlendirmektedir. Türkiye'de ana dili (Kürtçe, Zazaca, Lazca vb.), ana dilden (Türkçe) yani eğitim dilinden farklı olan bireylerin bulunduğu bilinmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 42. maddesinde yer alan "*Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez.*" (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982) maddesi düşünüldüğünde Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin kendi ana dillerinde eğitim göremeyeceği söylenebilir. Dolayısıyla ana dili Türkçeden farklı olan öğrencilerin dezavantajlarını gidermede farklı ve kalıcı çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrenciler için ana dil (Türkçe) destekli ve merkezli bir sürecin önemli bir önkoşul olduğu unutulmamalıdır. Bu süreçte ana dil öğretimi üzerinde etkili olabilecek değişkenlerin iyi irdelenmesi ve ona göre çözümlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Şekil 1'de İngiltere'de ana dili eğitim dilinden farklı olan ESL öğrencilerinin ve

[1] Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı, Türkiye, ezgicetinkaya1990@gmail.com
[2] MEB Van Tuşba Polatoğlu İlkokulu ve Ortaokulu, Türkiye, ysfkiziltas@gmail.com

göçmen çocukların İngilizce öğrenmelerine katkı sağlayan ve bu dili öğrenmelerinde etkili olan çeşitli faktörler görülmektedir. Ana dili farklı öğrencilerin, toplumda baskın olan hedef dili yani ana dili (İngilizce) öncelikle öğrenmeleri gerekmektedir. Söz konusu öğrencilerin toplumda söz sahibi olmak ve topluma katkı sunmak için ana dil öğrenmeleri önemli bir önkoşul olarak değerlendirilmektedir. İngiltere'de yer alan bu durum Şekil 1 bağlamında Türkiye'ye uyarlandığında benzer faktörlerin Türkiye'de de söz konusu olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin yani ana dili Kürtçe olan öğrencilerin Türkçeyi ana dil (temel ve esas dil) olarak öğrenme süreçlerinde Şekil 1'de belirtilen süreçlerin önemli olduğunu belirtebiliriz. Li (2007, s.286) yaptığı araştırmasında Şekil 1'de yer alan faktörlerin dil ediniminde ve ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin bağlı bulundukları ülkenin ana dillerini öğrenmelerinde etkili olduklarını ortaya koymaktadır.

Şekil 1. Sosyal ve Kültürel Faktörler: Ana Dili Eğitim Dilinden Farklı Öğrencilerin Maruz Kaldıkları Durumlar (Based on Khanna et al., 1998; Barton and Pitt 2003; Rosenberg 2007; Ward 2007; DIUS 2008; Akt. Hann, 2017, s.31).

Şekil 1'de yer alan faktörlerin tamamının ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin Türkçeyi ana dil olarak öğrenmeleri üzerinde etkili olduklarına dikkat çekmektedir. Şüphesiz ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin dezavantajlarını gidermede ilk öncelik etkili bir ana dil öğretimi olmalıdır. Özellikle de aileden farklı ve formal bir eğitim sürecine ilk kez giren söz konusu öğrencilerin ana dil öğrenmelerinde, okul ve eğitim hayatı ile ilgili hususların burada büyük önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Al-Zoubi (2018, S.158) yaptığı araştırmasında ana dili farklı olan öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajları gidermede okullara ve doğal olarak öğretmenlere büyük görevler düştüğünü vurgulamaktadır. Burada öğretmenlerin televizyon, video kasetler, çeşitli web siteleri, kitaplar ve dergiler vasıtası ile bu sorunların üstesinden gelebileceğine dikkat çekmektedir. Richard (2012) ana dillerinin dışında etkili ana dil öğretimine tabi tutulacak öğrencilere sunulacak kitapların ve bu kitaplarda yer alacak özgün metinlerin ciddi faydalar getirdiğini belirtmektedir.

Etkili ana dil öğretiminde okuma ile ilgili materyallerin yani kitapların, kitaplarda yer alan metinlerin, ana dili farklı öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmede büyük önem arz ettiği söylenebilir. Çünkü okuma sayesinde ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerde genel dil yeterliliği, motivasyonu artırılabilir, kelime dağarcığı ve yazma becerisi geliştirilebilir (Maley, 2009). Fakat Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajları en aza indirgemede yeterli düzeyde hikâyelerin ya da okuma kitaplarının olmadığı bilinmektedir. Buna karşın Malu (2013, s.11) bu bağlamda özellikle resimli çocuk kitaplarının ana dili farklı öğrencilerin dil gelişimlerine katkı sağladığına dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Ismail ve Yosuf da (2018, s.73) resimli çocuk kitaplarının ana dili farklı öğrencilerin dil gelişimlerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Resimli çocuk kitaplarının, ana dilinden farklı bir dil öğrenme sürecinde olan öğrencilerin dil ve kelime becerilerini geliştirmesine yardımcı olduğu; ifade ve anlatım becerisine katkı sunduğu, çocuk edebiyatı ile ilgili içerik ve temalar sunması açısından öğrencilerde bir ilgi uyandırdığı ve öğrencilerde kaygı ve korku durumlarını ortadan kaldırdığı ifade edilmektedir (Kochiyama, 2016, s.42).

Alanyazın incelendiğinde özellikle Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin içinde bulundukları dezavantajları ortadan kaldıracak çalışmaların neredeyse olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle de

söz konusu iki dilli öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik resimli çocuk kitaplarının bulunmadığı söylenebilir. Yapılan çalışmaların ise daha çok iki dilli öğrencilerin çeşitli okuma becerilerinin incelenmesi ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin irdelenmesi amacı ile yapıldığı görülmektedir. Bu manada Kızıltaş (2019) yaptığı araştırmasında ana dili Türkçe olmayan iki dilli öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama konusunda ana dili Türkçe olan öğrencilere göre daha başarısız oldukları sonucuna varmıştır. Burada okul öncesi eğitimin ve uygun öğretim materyallerinin bulunmamasının bu durumun önemli nedeni olarak açıklandığı söylenebilir. Sarı (2001) de yaptığı çalışmasında iki dilli öğrencilerin ifade, dikkat yetersizliği, telaffuz bozukluğu, okuma güçlüğü, dinlediğini anlayamama gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna varmıştır. Buna karşın yabancı alanyazında bu bağlamda yapılan çalışmaların tatmin edici sayıda olduğu görülmektedir. Ananthia (2017) ana dillerinin dışında İngilizce öğrenen ilkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitapları vasıtası ile anlamlı ve eğlenceli yazma etkinliklerini nasıl tasarladıklarını incelemiştir. Araştırma kapsamında 16 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğrenen öğrencilerin anlamlı, ulaşılabilir ve eğlenceli yazılar tasarladıkları ortaya çıkmıştır. Kochiyama (2015) yaptığı araştırmasında üniversite birinci sınıf EFL öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini, kelime dağarcığını, sözlü anlatım becerilerini ve dilbilgisi becerilerinin nasıl geliştirileceğini incelemiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için resimli çocuk kitaplarının göz ardı edildiğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ilgi alanları göz önünde bulundurularak uygun resimli çocuk kitapları seçilir ve yetişkin öğrencilere uygun hale getirilirse, resimli kitaplarının dil açısından zengin deneyimler ve etkileşimler için değerli fırsatlar sunabileceğini belirtmektedir. Ismail ve Yusof (2018) yaptıkları çalışmada, ESL sınıflarında, resimli çocuk kitapları ve bölüm kitapları[1] arasındaki farkı Coh-Metrix TERA isimli bir bilgisayar programı kullanarak okunabilirlik, anlaşılabilirlik ve bilişsel gelişime sundukları katkılar açısından incelemiştir. Resimli çocuk kitaplarının somut kelimeleri içermesi ve metinlerdeki tanıdık sözcüklerin miktarı bakımından bölüm hikâye kitaplarından farklı olduğu sonucunu bulmuştur. Resimli çocuk kitaplarındaki örneklerin genel olarak okunabilirliği iyi olmakla beraber bilişsel gelişime de katkı sağlayıcı nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Ni Lee (2015) yaptığı araştırmada, İngilizce öğrenen 39 Tayvanlı yetişkin öğrenciye çeşitli okuryazarlık uygulamalarının yanı sıra özgün resimli çocuk kitapları okutarak dönem sonu geri bildirimlerini incelemiştir. Sonuç olarak, ana dillerinden bağımsız olarak İngilizceyi öğrenen öğrencilerin genellikle resimli çocuk kitaplarından hoşlandıkları ve özellikle dil yeterliliklerinde ilerleme kaydettikleri bulunmuştur. Ayrıca kendilerini iyi hissettiklerini, güven ve motivasyon açısından olumlu gelişmelerin yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda; ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrenciler için genellikle öğrencilerin kendi ana dillerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapıldığı ve projelerin yürütüldüğü görülmektedir. Başka bir ifade ile bu çalışmalarda iki dilli öğrenciler için hazırlanan okuma materyallerinin ve resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin kendi ana dillerinde yazıldığı dikkat çekmektedir. Oysa Türkiye'de böyle bir durum anayasal metinler bağlamında mümkün değildir. Türkiye'de ana dili eğitim dilinden farklı olan iki dilli öğrencilerin ana dil (Türkçe) becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda yapılan araştırmanın amacı, ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için tasarlanan kitabın içerik, resimleme, anlama ve anlatma becerileri açısından değerlendirilmesidir.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 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, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Van Merkez Tuşba İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir ilkokulda ölçüt örnekleme yolu ile seçilen ikinci sınıfta öğrenim gören ana dili eğitim dilinden farklı 31'i kız ve 25'i erkek toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Bu okulda okuyan öğrencilerden ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin seçilmesi ölçüt olarak kabul edilmiştir. Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

[1]Genellikle 7-10 yaş arasındaki okuyucular için hazırlanmış, resimli çocuk kitaplarının aksine hikaye resimlerden çok nesir yolu ile anlatılır. Bölüm kitapları, bölümleri ayırmalarını gerektirecek kadar uzun ve karmaşık hikayelerdir (Kennedy, 2019).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Durumuna Göre Dağılımı

		N	%
CİNSİYET	Kız	31	55.4
	Erkek	25	44.6
	Toplam	56	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, içerik ve resimleme açısından incelenmesi için Gönen, Karakuş, Uysal, Kehci, Ulutaş ve Kahve (2016) tarafından geliştirilen 'resimli çocuk kitapları inceleme formu' kullanılmıştır. İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin sözlü anlatım ve tepkilerini belirlemek için Ulusoy (2017) tarafından geliştirilen 'Sözlü Anlatım ve Tepkileri Gözlem Formu' uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek amacıyla kitap içeriğine bağlı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 adet basit anlamaya yönelik soru kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinin başında, araştırmacılar tarafından ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul birinci sınıf öğrencileri için "sessiz kitap" geliştirilmesi planlanmıştır. Kitabın içeriğinde 11 adet resim yer almaktadır. Bu resimlerin öğrencilerin günlük hayatı, kültürel yaşantısı, sosyal hayatı ve geleneklerine ilişkin olmasına dikkat edilmiştir. Böylece öğrencilerin sürekli karşılaştıkları bu resimler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Kitapta yer alan resimlerin çizimleri profesyonel destek alınarak Adobe Illustrator programı ile yaklaşık 6 hafta sürmüştür. Kitaptaki hikâyenin ve resimlerin kurgusu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Kitabın içeriği, Türkiye'nin batısında bulunan bir şehirde yaşayan genç kızın, ana dili eğitim dilinden farklı bireylerin çoğunlukta yaşadığı, batıdaki bir şehirden farklı kültürel özelliklere sahip Van'da yaşayan arkadaşına yaptığı kısa ziyareti ve gezi esnasında karşılaştığı kültürel olguları ele almaktadır. Geliştirilen kitaba 'Merve'nin Van Maceraları' ismi verilmiştir. Kitabın tasarım süreci bittikten sonra çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları konusunda uzman 1 doçent, 2 araştırma görevlisi ve 3 sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır. Resimlere ve kitaba yönelik alan uzmanlarından gelen ilk değerlendirmelerden sonra kitap yeniden gözden geçirilmiştir. Bu görüşler dikkate alınarak kitaptaki bazı resimlerin yeniden çizilmesi ve sessiz kitap olmasından ziyade resimli çocuk kitabına dönüştürülmesine karar verilmiştir. Sonrasında resimlere uygun metinlerin eklenmesi yoluna gidilmiştir. Tekrar uzman görüşüne sunulan kitap son şeklini almıştır. Kitabın pilot uygulamasına yönelik olarak 10 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle uygulama yapılmıştır. Öğrencilere örnek olması için, ilk etapta öğretmenler tarafından okunup anlatılan kitap daha sonra öğrenciler tarafından da benzer şekilde okunmuştur. Bu okumaların neticesinde öğrencilerden kitabı anlatmaları istenmiştir. Fakat yapılan uygulamada öğrencilerin zorlandıkları, sınıf öğretmenlerinin uygulanan kitabın ikinci sınıf seviyesine daha uygun olduğunu belirtmesinden sonra uygulamanın ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmasına karar verilmiştir. Kitap öncelikle 3'ü öğretmen ve 4'ü sınıf eğitimi alanında doktora yapan ve çocuk edebiyatı alanına hakim araştırmacı olmak üzere 7 kişiye sunulmuş, uzmanların kitabı içerik ve resimleme açısından incelemeleri istenmiştir. Ardından kitap öğrenciler tarafından okunmuş ve her öğrenci araştırmacılardan birine sırasıyla metni anlatmıştır. Bu esnada anlatımları ses kaydına alınmıştır. Anlatım süreci bittikten sonra anlamalarını ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 adet soruyu öğrencilerin cevaplaması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Kitabın içerik ve resimleme açısından incelenmesi: Kitap, resimli çocuk kitapları inceleme formu kullanılarak değerlendirilmiştir.

Anlatma becerisi açısından incelenmesi: İlk olarak resimli çocuk kitabındaki T-Birim sayıları belirlenmiştir. Bu değerlendirme sonucu T-Birim sayısının 59 olduğu ortaya çıkmıştır. Kitabı okuyan öğrencilerin anlatımları kayıt altına alınmış ve araştırmacı 'Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu'nu kullanarak öğrencilerin anlatımlarını puanlamıştır. Ulusoy (2017)'ye göre öğrenciler formun hikâye elementleri bölümünden 36, dil bölümünden 20, anlama bölümünden 10 ve tepki bölümünden maksimum 3 puan olmak üzere toplamda maksimum 69 puan alabilirler. Buna ek olarak, öğrencilerin sözlü anlatımları analiz edilmiş, anlatımlarındaki T-Birim sayıları hesaplanmış ve orijinal metindeki T-Birim sayısı ile karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kitapları anlatırken aldıkları puanlar analiz edilip, tablolaştırılarak sunulmuştur.

Anlama becerisi açısından incelenmesi: Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için ikinci sınıf düzeyine uygun ve daha önce hiç karşılaşmamış oldukları 'Merve'nin Van Maceraları' isimli resimli çocuk kitabını sessiz okumaları sağlanmıştır. Öğrencilerin metni okuması ve soruları cevaplamaları için yaklaşık 15-20 dakika süre verilmiştir. Bu süre bittikten sonra öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçmeye yönelik,

araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 adet basit anlamaya yönelik soruyu cevaplamaları istenmiştir. Akyol (2006)'ya göre basit anlama sorularında tam olarak cevaplanan sorular için 2 puan, yarı cevaplanan sorular için 1 puan ve hiç cevaplanmayan sorular için de 0 puan verilmelidir. Bu süreçten sonra öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ölçüt alınarak okuduğunu anlama yüzdelerini hesaplama yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için belirli yöntemlerin kullanıldığı söylenebilir. Akyol (2006)'ya göre okuduğunu anlama yüzdesini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Örneğin, araştırmada bulunan 6 tane basit anlamaya dayalı sorudan alınması gereken en yüksek puan 18'dir. Öğrencilerin aldıkları toplam puanların 18'e bölünmesi ile çıkan değerin 100 ile çarpılması okuduğunu anlama yüzdesini ifade etmektedir.

Bulgular

Ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul ikinci sınıf öğrencileri için geliştirilen kitabın içerik ve resimleme, anlama ve anlatma becerilerine yönelik değerlendirme sonucu elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

İçerik ve resimleme açısından: Araştırmacılar tarafından tasarlanan "Merve'nin Van Maceraları" adlı kitap içerik ve resimleme açısından uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda analiz edilmiştir:

Tablo 2. Kitabın sayfa düzeni- dilbilgisi açısından incelenmesi

Özellikler	**1.Uzman**	**2.Uzman**	**3.Uzman**	**4.Uzman**	**5.Uzman**	**6.Uzman**	**7. Uzman**
Dili yalın	√	√	√	√	√	√	√
Dili devrik							
Dili kurallı	√	√	√	√	√	√	√
Somut tema	√		√	√	√	√	√
Soyut tema							
Noktalama işaretlerine dikkat edilmiş	√	√	√	√	√	√	√
Noktalama işaretlerine dikkat edilmemiş							
Sol marj aynı yerden başlıyor	√	√	√	√	√	√	√
Sol marj aynı yerden başlamıyor							

Tablo 2 incelendiğinde, yedi uzmanın da kitabın sayfa düzeni ve dilbilgisi açısından görüş birliğinde olduğu görülmektedir. Görüşler, kitabın dilinin yalın ve kurallı olduğu, kitapta somut tema işlendiği, noktalama işaretlerine dikkat edildiği ve sol marjın aynı yerden başladığı şeklindedir.

Tablo 3. Kitabın resimleme açısından incelenmesi

Özellikler	**1.Uzman**	**2.Uzman**	**3.Uzman**	**4.Uzman**	**5.Uzman**	**6.Uzman**	**7. Uzman**
Siyah-Beyaz							
Renkli	√	√	√	√	√	√	√
Fotoğraf							
Resim çerçeve ile metinden ayrılmış	√	√	√	√	√	√	√
Resim çerçeve ile metinden ayrılmamış							

Yalın	√	√	√		√	√	
Detaylı				√			√

Tablo 3'e bakıldığında, uzmanlar, kitabın resimleme açısından renkli olduğunu ve resimlerin çerçeve ile metinden ayrıldığını belirtmiş; beş uzman resimlemenin yalın olduğunu ifade ederken iki uzman detaylı olduğunu söylemiştir.

Tablo 4. Kitabın içerik açısından incelenmesi

Özellikler	**1.Uzman**	**2.Uzman**	**3.Uzman**	**4.Uzman**	**5.Uzman**	**6.Uzman**	**7. Uzman**
Öykü	√	√	√	√	√	√	√
Masal							
Hayvan öyküsü							
İnsan öyküsü	√	√	√	√	√	√	√
Doğa öyküsü							
Hayal ürünü							
Gerçek hayattan	√	√	√	√	√	√	√
Resim/metin işbirliği var	√	√	√	√	√	√	√
Resim/metin işbirliği yok							

Kitabın içerik açısından incelendiği Tablo 4'te, görüş alınan uzmanlar, kitabın gerçek hayattan alınan bir insan öyküsü olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda kitaptaki resimler ile metin arasında işbirliği olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 5. Kitabın karakter açısından incelenmesi

Özellikler	**1.Uzman**	**2.Uzman**	**3.Uzman**	**4.Uzman**	**5.Uzman**	**6.Uzman**	**7. Uzman**
İnsan	√	√	√	√	√	√	√
Bitki			√		√		
Hayvan			√		√	√	
Nesne		√	√		√	√	
Olumsuz yönlendirme							
Olumlu yönlendirme		√	√		√	√	√
Nötr yönlendirme	√			√			
Problem yaratan							
Problem çözen					√		
Problem yok	√	√	√	√		√	√
Hayal ürünü karakterler							
Günlük hayattan karakterler	√	√	√	√	√	√	√

Tablo 5 incelendiğinde, uzmanların karakterler açısından yaptığı değerlendirmelerde farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Kitapta günlük hayattan, insan karakterlerinin bulunduğu ifade edilirken, aynı zamanda birkaç uzman nesne, bitki ve hayvan karakterlerinin olduğunu da belirtmiştir. Ayrıca kitapta olumlu yönlendirmenin bulunduğunu söyleyen uzmanlar olduğu gibi iki uzman kitapta yönlendirmenin olmadığını söylemiştir.

Problem durumu açısından uzmanların biri dışında diğerleri kitapta bir problem durumunun olmadığını belirtmiştir.

Anlatma becerisi açısından:

Tablo 6. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan Aldıkları Puanlar

Cinsiyet	N	Hikâye Elementleri	Dil	Tepki	Anlama	Toplam
Kız	31	31.25	16.74	2.93	8.77	59.69
Erkek	25	32.88	17.20	2.92	9.00	62.00
Toplam	56	31.98	16.94	2.92	8.87	60.71

Not: Hikâye elementleri = Bu bölümden maksimum 36 puan alınabilir. Dil = Bu bölümden maksimum 20 puan alınabilir. Tepki = Bu bölümden maksimum 3 puan alınabilir. Anlama= Bu bölümden maksimum 10 puan alınabilir. Toplam Puanlar = Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formundan maksimum 69 puan alınabilir (Ulusoy, 2017).

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin 'Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu'ndan toplamda 60.71 aldığı görülmektedir. Ayrıca kız öğrenciler 59.69 puan alırken erkek öğrenciler 62.00 puan almışlardır. 'Sözel Anlatımlar ve Tepkileri Gözlem Formu'ndan maksimum 69 puan alabilecekleri durumu dikkate alındığında, öğrencilerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Kitaplara yapılan eklemeler, çelişki sayıları ve T-Birim Analizi Sonuçları

Sözel Anlatım ve Tepkiler	Kız	Erkek
Hikâyeye yapılan ekleme sayısı	.096	.080
Hikâye ve anlatım arasındaki çelişki sayısı	.129	.000
Sözlü Anlatımlardaki T-Birim Sayısı	40.0	38.3
Sözlü Anlatımlardaki T-Birimlerin Kitaplardaki T-Birim Sayısına Oranı	% 67	% 64.4

Tablo 7 incelendiğinde hikâyeye yapılan ekleme ve hikâye ile sözlü anlatımlar arasındaki çelişki sayılarının her iki cinsiyette de oldukça düşük olduğu görülmektedir. Formdan almaları gereken en yüksek T-birim sayısının 59 olduğu kitapta, kız öğrenciler 40 alırken; erkek öğrenciler 38.3 almışlardır. Ayrıca sözlü anlatımlardaki T-birim sayısının kitaplardaki T-birim sayısına oranı kız öğrenciler de % 67 iken; erkek öğrenciler de % 64.4 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Sıra	Cinsiyet	Okuduğunu Anlama Toplam Puanı	Okuduğunu Anlama Yüzdesi
1	Kız	18	100,00
2	Kız	18	100,00
3	Kız	18	100,00
4	Erkek	13	72,00
5	Kız	16	88,00
6	Kız	13	72,00
7	Kız	7	38,00
8	Kız	12	66,00
9	Kız	15	83,00
10	Erkek	15	83,00
11	Kız	12	66,00
12	Erkek	18	100,00
13	Erkek	18	100,00

14	Erkek	15	83,00
15	Erkek	12	66,00
16	Kız	6	33,00
17	Kız	18	100,00
18	Kız	12	66,00
19	Kız	18	100,00
20	Erkek	6	33,00
21	Kız	18	100,00
22	Kız	9	50,00
23	Kız	18	100,00
24	Erkek	16	88,00
25	Erkek	6	33,00
26	Erkek	12	66,00
27	Kız	12	66,00
28	Kız	12	66,00
29	Erkek	10	55,00
30	Kız	15	83,00
31	Erkek	9	50,00
32	Erkek	6	33,00
33	Erkek	18	100,00
34	Erkek	15	83,00
35	Kız	12	66,00
36	Erkek	12	66,00
37	Kız	8	44,00
38	Kız	12	66,00
39	Erkek	15	83,00
40	Kız	10	55,00
41	Kız	9	50,00
42	Erkek	15	61,00
43	Erkek	13	72,00
44	Kız	6	33,00
45	Kız	9	50,00
46	Erkek	13	72,00
47	Erkek	18	100,00
48	Kız	14	77,00
49	Erkek	12	66,00
50	Kız	15	83,00
51	Kız	15	83,00
52	Erkek	13	72,00
53	Kız	15	83,00
54	Erkek	12	66,00

55	Erkek	14	77,00
56	Kız	14	77,00

Tablo 8 incelendiğinde tasarlanan kitabı okuyan ve bu kitaba yönelik anlama sorularına cevap veren ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin anlama becerisi açısından 11'i serbest düzeyde, 34'ü öğretim düzeyinde ve 11 öğrencinin endişe düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Kız öğrencilerin okuduğunu anlama puanları ortalaması 13.4 iken erkek öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ise 13.5 çıkmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan çalışmada, ana dili eğitim dilinden farklı ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen kitap, içerik, resimleme, anlama ve anlatma becerileri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, sayfa düzeni ve dilbilgisi açısından kitap dilinin yalın ve kurallı olduğu, kitapta somut tema işlendiği ve noktalama işaretlerine dikkat edildiği sonucuna varılmıştır. Resimleme açısından renkli olan kitap, içerik açısından gerçek hayattan alınan bir insan öyküsünü konu edinmiştir. Karakterler açısından değerlendirildiğinde ise, günlük hayattan, insan karakterlerinin yoğunlukta olduğu, problem durumu içermeyen ve kitap içerisinde olumlu yönlendirmenin benimsendiği sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin sözel anlatımlar ve tepkileri gözlem formundan aldıkları ortalama puanların yüksek olduğu ve kitaptaki hikâyeye yapılan ekleme, hikâye ile sözlü anlatımlar arasındaki çelişki sayılarının düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tasarlanan kitabın öğrencilerin ilgisini çektiğini, anlatılan içeriği anladıklarını ve metnin içeriğini sözlü olarak ifade edebildiklerini göstermektedir. Isbel, Sobol, Lindauer ve Lowrance (2004) yaptıkları araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin hem resimli çocuk kitabı okumalarının hem de anlatmalarının öğrencilerin sözlü anlatım ve dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Nicholas (2007) da gerçekleştirdiği araştırmada resimli çocuk kitabı okumanın ve anlatmanın bireylerde dil ve ifade becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Mourão (2016)'nın EFL öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin dil ve ifade becerilerini geliştirdiği görülmektedir. EFL öğrencileri üzerinde yapılan diğer araştırmalardan da çıkan sonuçlara göre resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin dil ve anlatım becerilerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır (Anati, 2006; Kochiyama, 2015; Razmia, Pouralib ve Nozad, 2014; Yu Tsai, Ru Lin, Juan Zhang ve Pink Zheng, 2010).

Okuduğunu anlama becerisi açısından öğrencilerin büyük çoğunluğunun serbest düzey ve öğretim düzeyinde olması, tasarlanan resimli çocuk kitabının öğrencilerin anlama düzeyine uygun olduğu sonucuna varılabilir. Al Khaiyali (2014) de EFL öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında resimli çocuk kitaplarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmadan yola çıkarak ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar arttırılarak alan yazındaki boşluk doldurulabilir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretim sürecini yürüten öğretmenlere yönelik bilişsel ve sosyal becerileri içeren hizmet içi eğitimler ve seminerler gerçekleştirilerek öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik farkındalıklarının arttırılması sağlanabilir. Ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin Türkçe başta olmak üzere diğer derslerde de verimli bir öğretim süreci geçirmeleri için farklı duyulara hitap eden etkinlikler hazırlanabilir ayrıca araştırmanın amacı kapsamında da olduğu gibi öğrenciye uygun öğretim materyalleri tasarlanabilir. Resimli çocuk kitaplarından yararlanarak öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri, motive olmaları ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Al Khaiyali, A. T. (2014). *Exploring the use of children's picture books to explicitly teach reading comprehension strategies in Libyan EFL clasrooms (A dissertation submitted in partial fulfillment of doctor of philosophy).* Washington: Washington State University.

Al-Zoubi, S. M. (2018). The ımpact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 5*(4), 151-162.

Amberg, J., & Vause, D. (2010). *American English: History, structure, and usage.* Pennsylvania: Cambridge University Press.

Ananthia, W. (2017). Making use of children storybooks in designing writing activities for children learning EFL. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 58*, 456-462.

Anati, N. (2006). *Impact of picture books on the Arab bilingual kindergartners literacy skills and reading interest.* West Lafayette: Purdue University.

Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z., & Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 31*(4), 724-735.

Hann, N. B. (2017). Beyond Pastoral: The role of family in second language learning experiences of adults. *Englısh Scholar Beyond Borders, 2*, 29-50.

Isbel, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal , 32*(3), 157-163.

Ismail, A., & Yusof, N. (2018). Malaysian children storybooks as ESL reading materials. *International Journal of Education & Literacy Studies, 6*(3), 68-75.

Kennedy, E. (2019). *Chapter books:Reading chapter books is an important milestone for children.* 9 20, 2019 tarihinde https://www.thoughtco.com/what-is-a-chapter-book-626978 adresinden alındı

Kızıltaş, Y. (2019). *Ana dili farklı ilkokul öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi.* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kochiyama, A. (2015). Using picture books to enhance motivation and language learning of remedial EFL learners. *Indonesian EFL Journal, 1*(1), 10-16.

Kochiyama, A. (2016). Teaching English with picture books:Current challenges and possible solutions in English education in Japan. *International Journal of Education, 9*(1), 37-43.

Li, G. (2007). Home environment and second language acquisition: the importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education, 28*(3), 285-299.

Maley, A. (2009). *Extensive reading: Why it is good for our students… and for us. Teaching English*. 9 20, 2019 tarihinde https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-why-it-good-our-students adresinden alındı

Moeller, A. J., & Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences 2nd Edition, 9*, 327-332.

Mouna, T. (2009). *Home lingual environment effect on development of child's language in multilingual daycare.* Pirkanmaa : Pirkanmaa University of Applied Sciences .

Ni Lee, H. (2015). Using picture books in EFL college reading classrooms. *Reading Matrix: An International Online Journal, 15*(1), 66-77.

Nicholas, J. L. (2007). *An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers (LSU Doctoral Dissertations).* Louisiana: Louisiana State University.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literate, 2*(1), 311-322.

Pinnock, H., & Vijayakumar, G. (2009). *Language and education: the missing link.How the language used in schools threatens the achievement.* Scotland: CfBT and Save the Children Alliance .

Qiu, W. (2014). Aristotle's definition of language. *International Journal of English Literature and Culture, 2*(8), 194-202.

Razmia, M., Pouralib, S., & Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (Oral Presentation of the Story): A pathway to improve oral production. *International Conference on Current Trends in ELT* (s. 1541-1544). Urmia : Urmia University, Iran. .

Richards, J. C. (2012). *The role of textbook in a language program.* 9 20, 2019 tarihinde https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf adresinden alındı

Sağır, M. (2015). Yanlış Kullanılan bir terim: Ana dili. Doğru Terim: Ana dil. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE) ÖS, 15*(16), 15-16.

Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).* Adana: Çukurova Üniversitesi.

Schoch, K. (2014). *Picture books across the curriculum.* 09 21, 2019 tarihinde http://teachingreadingandla.pbworks.com/f/Picture+Books+Across+the+Curriculum+2011+revised.pdf adresinden alındı

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). Resmi Gazete Kanun No.: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982.

Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarını sözlü olarak anlatma becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1), 29-43.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* . Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yu Tsai, M., Ru Lin, F., Juan Zhang, P., & Pink Zheng, L. (2010). *Picture books can talk:The impact of picture books in children's EFL classroom.* Hsinchu: Yuan-Pei University.

Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Hızları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Reading Comprehension and Reading Speed of Primary School Students Whose Native Language is not Turkish

Mahmut Onur Gezen[1], Ayşegül Karabay[2], Filiz Yurtal[3]

Özet

Bu araştırmanın amacı, Batman ilinde bir devlet okulundaki ana dili Türkçe olmayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okuduklarını anlama arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın evrenini Batman ili merkez ilçesinde eğitim gören ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak evrende ulaşılması en uygun olan ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada toplanan veriler Ceran, Oğuzgiray ve Özdemir (2014) tarafından geliştirilen "2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde (,692) bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma hızı, okuduğunu anlama, ana dili

Abstract

The aim of this study is to investigate the relationship between reading speed and reading comprehension of second grade students whose mother tongue is not Turkish in a public school in Batman. The target population of the study consists of the second grade students studying in the central district of Batman province. The sample of the study is composed of the 2nd grade students who are most convenient to reach in the target universe by using easy sampling method. The data collected in the study using the relational survey model were collected by using the 2nd Grade Reading Comprehension Achievement Test developed by Ceran, Oğuzgiray and Özdemir (2014). According to the results of the research, a positive and intermediate (,692) relationship was found between reading speed and reading comprehension.

Keywords: Reading speed, reading comprehension, mother tongue

Giriş

Dünyaya gelen her çocuğun ailesinden öğrendiği ilk dil ana dilidir. Fakat bazen kişilerin yaşadığı ülkede resmi dilin ana dilinden farklı olması veya yaşanılan bölgede farklı dillerin konuşulması gibi durumlar ikinci dilin öğrenimini gerekli kılmaktadır. Bireyin iki dilli sayılabilmesi için öğrendiği dilde hem konuşma hem yazma boyutunda günlük hayatını rahatlıkla geçirmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2014).

Türkiye'de ise özellikle doğu ve güneydoğudaki çocuklar okula başlayana kadar ana dillerini konuşarak hayatlarını devam ettirirken Türkçe'yi okula başladıktan sonra öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu yüzden çocuklar ilkokul yıllarında Türkçe ile yeni karşılaştıkları için hem konuşma hem de akademik olarak birçok sorunla karşılaşırlar (Gözüküçük ve Kıran, 2015). Bu sorunların başında ilkokulun temeli olan okuma yazma öğrenimi gelmektedir.

Bireylerin öğrenme sürecinde başvurdukları en yaygın yöntem olan okuma, eğitim kurumlarının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullandığı temel yöntemlerden biridir (Karabay ve Kayıran, 2010). Eğitim sürecinin ilk aşaması olan ilkokulda eğitimin temelini okuma ve okuduğunu anlama çalışmaları oluşturmaktadır. Öğrenci önce okumayı öğrenir daha sonra okuduklarını anlamlandırmaya çalışır. Öğrenci bu süreçte ilk defa okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandığı için eğitim öğretim sürecinde ilkokul kademesi son derece önemli bir yere sahiptir (Ceran, Yıldız ve Özdemir, 2014).

Okuma ve okuduğunu anlama yetisi öncelikle "okuma" yönünden gerekli niteliği kazanmakla oluşur. Coşkun'a (2002) göre okuma: dikkat, hatırlama, görme, algılama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi birbirinden farklı bilişsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; bireyin kendisini ve dünyayı tanımasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Yapılan başka bir tanıma göre okuma, "sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini ve yazının diğer öğelerini görme, algılama ve kavrama süreci' olarak belirtilmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997).

Okuma eylemi "fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik" olarak 3 farklı boyutta incelenmektedir. Okunan içeriği görme ve seslendirme fizyolojik boyutu, kavrama psikolojik boyutu, anlamlandırma ise sosyolojik boyutu ifade etmektedir. Buradan hareketle okuma becerisinin gelişimi, kişisel ve çevresel farklılıkların yanında, biyolojik farklılıklara göre de değişebilir (Kayıran & Karabay, 2012).

[1] Doktora öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, mahmutonurgezen12@gmail.com
[2] Dr. Öğretim Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, aysegulkarabaytrn@gmail.com
[3] Prof. Dr, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, fyurtal@cu.edu.tr

Okuma becerisi sıklıkla okuryazar olma anlamında da kullanılmaktadır. Fakat okuryazar olma okuma becerisini kazanmada sadece ilk adımdır (Coşkun, 2002). Bireyler okuma becerisini kazanmayla birlikte, basılı metinlerdeki aktarılmak istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlayabilir. Bunun aksine çözümleme ve okuduğunu anlama istenen düzeyde gerçekleşmemişse okuma temel amacına ulaşmamış demektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama yetisinin gelişmesiyle birlikte öğrenme hem daha verimli hem daha nitelikli olmaktadır (Ceran vd., 2014). Okuduğunu anlamayla ilgili Çiftçi (2007) yaptığı çalışmada, okuduğunu anlamanın metindeki bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını öğrenmek değil, metni bir bütün olarak kavrayabilmek olduğunu belirtmiştir. Kavramanın gerçekleşip gerçekleşmediğini ise öğrencinin okunan parçayı değerlendirebilmesi ve kendince yorumlayabilmesine bakarak anlaşılabileceğini ifade etmiştir. Erdoğan (2013) öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yükseltmek için okunacak parçayla ilgili okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında çeşitli etkinlikler yaptırılmasını önermiştir. Yapılacak bu etkinliklerin öğrencilerin tahmin etme, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme, yaratıcı düşünme, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Okuduğunu anlama ile ilgili bilgili ve becerikli öğrenciler, okuma sürecinde, anlama kapasitelerini yükseltmek için okuma öncesinde metne karşı nasıl bilinçli bir tutum sergilemeleri gerektiğini bilirler. Okurken karşılaştıkları anlama güçlüklerini aşmak ve kavradıklarını değerlendirmek için birtakım teknikler geliştirirler ve bunları okurken ne zaman ve nasıl kullanacaklarının farkındadırlar (Karatay, 2010).

Eğitim öğretim sürecinde doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu bağlama uygun olarak yorumlayabilen, sözlü ve yazılı anlatımı başarabilen öğrencilerin, eğitim hayatı boyunca başarılı oldukları görülmüştür (Göçer, 2000, 23). Nitekim hem hızlı hem de anlayarak okuyabilen öğrenciler başarılarını artırmada önemli bir adımı geçmiş görülürler. Doğru ve hızlı okuyan, okuduğunu anlayan, kelime haznesi yeterli olup dilini güzel kullanan öğrencilerin başarıları da yüksek olmaktadır (Çelenk ve Çalışkan, 2004, 20). Karatay (2010) yaptığı çalışmada, eğitim öğretim sürecinde hızlı okuma ve anlama becerisinin okuldaki ders işleme sürecini de kolaylaştırdığını ve bu becerinin bütün öğrencilerde aranan temel nitelik olduğunu vurgulamıştır.

Ateş, Yıldız ve Yıldırım (2011) yaptıkları çalışmada okuma hızı ile okuduğunu anlama kavramlarının birbirinden ayrı olarak düşünülmemesi gerektiğine ve birbirleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencinin okuduğu metinde hızlı ve yorulmadan sözcükleri tanıması, metni anlamlandırmayı daha da kolaylaştıracağını belirtmişlerdir.

Okuduğunu anlama becerisi eğitim hayatında önemli bir yer tutmakla birlikte okuma hızının da yüksek olması gün geçtikçe önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Keskin (2015) yaptığı çalışmada hızlı okumanın birçok faydasından bahsetmiştir. Örneğin; hızlı okuyabilen öğrencilerin öğrenmek istediklerini akranlarına göre daha kısa zamanda yorulmadan ve akıcı bir şekilde öğrendiğini, okul hayatı boyunca ödev hazırlamak, sınava çalışmak gibi çaba gerektiren durumları kolaylıkla halledebildiğini, bu öğrenciler için okuma ve öğrenmenin keyif veren bir sürece dönüştüğünü belirtmiştir.

Eğitim öğretim sürecinin temel noktalarından olan "okuma hızı" ile "okuduğunu anlama" kavramları arasında herhangi bir ilişkinin varlığı veya yokluğuna ilişkin farklı kademelerde birçok araştırma (Akçamete, 1990; Carver, 1982; Coşkun, 2002; Ceran, vd. 2014; Dedebali ve Saracaloğlu, 2010; Dökmen, 1994; Durukan, 2013; Harris ve Sipay, 1990, Sticht, 1984; Yıldız, 2013) yapılmıştır. Bununla beraber literatür incelendiğinde ilkokul düzeyinde yapılan araştırmalarda (Yılmaz, 2006; Kayıran ve Ağaçkıran, 2018; Kalkan, 2009; Güzel ve Doğan, 2009; Şahin, 2009; Bay, 2010; Tazebay, 1995; Başaran, 2014) ana dili Türkçe olmayan ve Türkçe'yi daha sonra okulda öğrenmiş çocuklarla yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma Batman ili merkez ilçesinde öğrenim gören ve ana dili Türkçe olmayan ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızları ile okuduklarını anlamaları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin okuma hızları belirlenmiş ve okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için testler yapılarak okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki bulunmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma hızı ile okuduğunu anlama seviyeleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Karasar (2014) ilişkisel tarama modelini, iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını veya miktarını belirlemek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Batman ili merkez ilçesine bağlı ilköğretim ikinci sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Batman merkez ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki ikinci sınıf öğrencileri oluşmaktadır. Çalışma yapılacak grubun seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) uygun örnekleme yöntemini araştırmaya uygulanabilirlik sağladığı için tercih edilebileceğini belirtmiştir.

Ölçek uygulama aşamasına geçilmeden önce araştırma yapılacak okula gidilerek okul müdürüyle görüşülüp araştırma hakkında gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmaya başlanmıştır. Ölçme aracı öğrencilere dağıtıldıktan sonra rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için yeterli zaman verilmiş ve cevaplanan ölçekler süre bitiminde alınmıştır. Araştırmaya katılan 40 öğrencinin hepsi ölçme aracını eksiksiz bir şekilde doldurmuştur.

Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet özelliklerine bakıldığında öğrencilerin %55'inin erkek, %45'inin kız olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet dağılımına ilişkin bilgilerin sayı ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğrencilere Ait Cinsiyet Bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kız	18	45%
Erkek	22	55%
Toplam	40	100

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini ölçmek için veri toplama aracı olarak güvenirlik ve geçerlikleri daha önceden yapılmış olan Ceran, Özdemir ve Oğuzgiray (2014) tarafından geliştirilen "2. Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Ölçekte 5 kısa hikâye ve 1 şiir bulunmaktadır. Öğrenciler ölçme aracındaki hikâye ve şiiri okuduktan sonra bu metinleri anlayıp anlamadıklarını ölçmek için çoktan seçmeli toplam 10 soru sorulmuştur. Sorulara verilen her doğru cevaba "1" puan, yanlış cevaba ise "0" puan verilmektedir. Bu testin güvenirliğini belirlemek için KR-20 değeri hesaplanmış ve ,779 bulunmuştur. Testin tüm maddelerinin testin geneliyle ilişkili olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Correlation katsayısı hesaplanmış ve >,05 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kullanılan başarı testinin hem güvenilir hem de geçerli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma hızı ise bir dakikada okunan kelime sayısı hesaplanarak bulunmuştur. Öğrencilerin daha önce okumadıkları ve ikinci sınıf seviyesine uygun bir hikâye kitabı belirlenmiştir. Tüm öğrencilere aynı sayfa okutulmuş ve birer dakikanın sonunda okudukları toplam kelime sayısı hesaplanarak okuma hızları tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS.21 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Veri setinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Kline (2016) yaptığı çalışmada, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile ilgili çarpıklık değerinin ±3; basıklık değerinin ise ± 10 aralığında olması, veri setinin normal dağılım gösterdiğini söylemek için yeterli olacağını ifade etmiştir (akt: Meriç, Çiftçi, Yurtal, 2019). "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" için çarpıklık değeri -,555 basıklık değeri -1,014 olarak hesaplanmıştır. Literatüre bakıldığında bu değerlerin normal dağılım göstermesi için yeterli olduğu görülmüş ve parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir

Öğrencilerin okuduğunu anlama testinden aldığı puana göre cinsiyet değişkeni için "t-Test" kullanılmıştır. Ayrıca, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Testinden Alınan Puanın Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre okuduğunu anlama testinde farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t testi yapılmış ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Testinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Cinsiyet	N	X	S.S	t Testi
Erkek	22	7,59	2,28	0,562

Kız	18	7,16	2,28

Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama testinden alınan puanlarda cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğrencilerin erkek veya kız olmalarının onların okuduğunu anlama düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Cinsiyete göre okuma hızında farklılaşma olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t testi yapılmış ve bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Okuma Hızının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Cinsiyet	**N**	**X**	**S.S**	**t Testi**
Erkek	22	57,9	28,9	0,536
Kız	18	52,8	21,9	

Tablo 3 incelendiğinde okuma hızının cinsiyete göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yani öğrencilerin erkek veya kız olmalarının okuma hızlarını etkilemediği söylenebilir.

Okuduğunu Anlama İle Okuma Hızı Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin varlığını test etmek için korelasyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. Okuma Hızı ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi

Değişkenler	**1**	**2**
Okuma Hızı Seviyesi	1	,692**
Okuduğunu Anlama Puanı	,692**	1

*p< 0.01

Tablo 4 incelendiğinde, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki korelasyon değerine göre (0,692) okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle araştırmanın temel problemlerinden biri olan okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkinin doğrulandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin okuma hızları ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, hem okuma hızı hem de okuduğunu anlama düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Buna sebep olarak erkek ve kız çocuklarının daha yeni okuma ve yazmayı öğrendikleri için birbirlerine fark yaratacak kadar bilgi, beceri ve deneyime sahip olmadıkları söylenebilir. Nitekim Arslan (2013) yaptığı çalışmada dil gelişiminde cinsiyetin doğumdan ergenliğe kadar herhangi bir etkisinin olmadığını fakat ergenlik çağında zekânın da etkisiyle farklılaşmaların yaşanabildiğini aktarmıştır. Ayrıca farklı bir çalışmada da Akyol (2005: 20), cinsiyetin dil gelişiminde belirleyici bir faktör olmadığını belirterek bulguyu desteklemiştir. Fakat Ceran, Yıldız ve Özdemir (2014)'in yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama düzeyinde erkeklere oranla kızların daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Çiftçi ve Temizyürek (2008)'in yaptığı çalışma da incelendiğinde, cinsiyete göre yapılan analiz sonuçlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönlü (0,692) bir ilişki belirlenmiştir. Bunun sebebi düşünüldüğünde, hızlı okuyan öğrencilerin metnin makro yapısını görebildiğini ve okumasını bitirdiğinde hızlıca parçaları birleştirerek metni anlamlandırabildiği söylenebilir (Yıldız, 2013). Bu bulguyla örtüşmekte olan Jenkins vd. (2003) tarafından yapılan çalışmada, okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karşılıklı olduğuna yönelik güçlü bulgular elde edilmiş ve hızlı okuyan öğrencilerin çok daha iyi anladıkları tespit edilmiştir. Yine bu bulguyu destekler nitelikte olan Dedebali (2010) yaptığı çalışmada okuma hızları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında yüksek düzeyde ilişki olmamasına rağmen olumlu yönde bir ilişki bulmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmada öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle, okuma hızı arttıkça okuduğunu anlama düzeyinin de artacağı söylenebilir. Okuduğunu anlamanın akademik başarıyı da arttıracağı (Yıldız, 2013) düşünüldüğünde, ilkokul çağında çocukları olan ebeveynlerin ve sınıf öğretmenlerinin okuma hızlarını da önemsemeleri ve bu noktada öğrencilere takviye edici çalışmalar yapmalarının akademik başarıyı arttıracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılara öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ile sosyo

ekonomik durumu, ebeveyn eğitim durumu, Türkçe dersi başarı durumu gibi farklı değişkenlerle ilişkisinin de incelenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akçamete, G. (1990). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22(2), 735-753.

Akyol, H., (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Arslan, A. (2013). Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(2), 251-265.

Ateş, S., Yıldırım K. ve Yıldız, M. (2011). Is Vocabulary a Strong Variable Predicting Reading Comprehension and Does the Prediction Degree of Vocabulary Vary according to Text Types. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11(3), 1541-1547.

Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3(4), 2277 – 2290.

Başaran, A. (2014). 4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kağıttan Okumanın Okuduğunu Anlama,

Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 248-268.

Bay, Y. (2010). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlk Okuma Yazma Öğrenen İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Yazma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 257-277

Carver, R. P. (1982). Optimal Rate of Reading. Reading Research Quarterly, 18, 56-58.

Ceran, E., Yıldız, M. O., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. Sakarya University Journal of Education, 5(3), 151-166.

Coşkun, E., (2002). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı ve Uygulamalarının değerlendirilmesi. Eğitim Araştırmaları. Sayı: 9, s. 41-51.

Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri Ve Okuma Sürecinin Oluşumu. Türklük Bilimi Araştırmaları, (11).

Çelenk, S. ve Çalışkan, M. (2004). Bazı Sosyoekonomik Faktörlerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 309, 24-33.

Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5.Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 109-129.

Dedebali, N.C. (2010). Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 171-183.

Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psikososyal Bir Araştırma. MEB Yayınları, Ankara.

Durukan, E. (2013). Türkçe Öğretmenliği Adaylarinin Okuma Hiz ve Anlama Düzeylerinin Bazi Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 200, 180-188.

Göçer, A. (2000). İlköğretim Öğretmeni Adaylarına İlk Okuma ve Yazma Çalışmaları ile İlgili Pratik Öneriler. Milli Eğitim Dergisi, 148, 67-74.

Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2015). Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. Aydın Tömer Dil Dergisi, 1(1), 47-64.

Guzel-Ozmen, R., & Dogan, Y. (2009). İlk Okuma Yazmayi Farklı Yontemlerle Ogrenen Ogrencilerin Okudugunu Anlama, Okuma Hizi Ve Okuma Hatalari Bakımından Karsilastirilmasi [Comparison to reading comprehension, oral reading rate and reading mistake of elementary students in terms of acquisition reading different literacy instruction method]. meeting of the Second International Turkish Teaching and Education Congress, Urgup, Turkey.

Harris, A. ve Sipay, E. (1990). How to Increase Reading Ability, Longman, Newyork.

Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C. & Deno, S. L. (2003). Sources Of Individual Differences In Reading Comprehension And Reading Fluency. Journal of Educational Psychology, 95, 719-729.

Kalkan, S. (2009). Özel Eğitim Sınıfları İle Birlikte Eğitim Ortamlarına Devam Eden, Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızları ve Okuma Hatası Performanslarının Karşılaştırılması. Journal of Current Researches on Educational Studies, 1(1), 38-50.

Karabay, A. ve Kayıran, B.K. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (38), 110-117.

Karatay, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Kavrama İle İlgili Bilişsel Farkindalikları. Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, 457-475.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayıncılık.

Kayıran, B. ve Karabay, A. (2012). İlkokuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerine bir çalışma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2847-2860.

Kayıran, B. K. ve Ağaçkıran, Z. K. (2018). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu

Anlama Başarılarının ve Okuma Hızlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 30-44.

Keskin, T. (2015). Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri. Ankara: Tutku Yayıncılık.

Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (Fourth Edition). NewYork: Guilford publications.

Meriç, E., Çiftci, D. Ö., & Yurtal, F. (2019). Analysis of the Relationship Between Perceived Organizational Support and Work Engagement. Kastamonu Education Journal, 27(1), 65-74.

Şahin, A. (2009). Okuma-Yazma Becerisini Cümle Çözümleme Ve Ses Temelli Cümle Yöntemleriyle Öğrenmiş Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Erişilerinin Karşılaştırılması. Çağdaş Eğitim Dergisi, (365).

Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wade, W., Trathen, W., ve Schraw, G. (1990). An Analysis of Spontaneous Study Strategies. Reading Research Quarterly, 25, 147–166.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akici Okuma Ve Okuduğunu Anlamanin Beşinci Sinif Öğrencilerinin Akademik Başarilarindaki Rolü. Turkish Studies, 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, Ö. (2006). Okuma Becerisini Çözümleme Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı Ve Okumada Doğruluk Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Yilmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. Electronic Turkish Studies, 9(3), 1641-1651.

Postmodern Resimli Çocuk Kitapları ve Okur Tepki Teorisi

Postmodern Picture Books and Reader Response Theory

Barış Esmer [1]

Özet

Bu araştırmada, literatürde eksikliği hissedilen, postmodern metinlere yönelik metin ve okur merkezli tepkilerin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Sinop ilinde bir devlet okulunda ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören, her bir sınıf düzeyinden 25'er öğrenci olmak üzere toplam 75 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir. Çalışmada, Antony Brown tarafından yazılan ve görselleştirilen "Through the Magic Mirror" adlı post modern kitap kullanılmıştır. Kitap, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Öğrencilerin tepkileri, deneyimsel, bilişsel, yorumlayıcı ve estetik boyutları içerecek şekilde yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler, metin merkezli ve okuyucu merkezli cevaplar ana kategorileri dikkate alınarak betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin postmodern metinlere yönelik tepkilerinin sınıf düzeyi ile doğrusal şekilde arttığını, öğrencilerin okuyucu merkezli tepkiler verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin tepkilerinin okuyucu merkezliden metin merkezliye doğru değiştiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Okuyucu tepkileri, postmodern resimli çocuk kitabı, ilkokul öğrencileri.

Abstract

In this study, it was aimed to determine and compare the responses of primary school students towards postmodern picturebooks, which are lacking in the literature. Seventy-five students from 2nd, 3rd, and 4th-grade level) were selected from one school in Sinop, participated in the study in the academic year of 2019-2010. convenience sampling method which one of the purposeful sampling methods was used selecting students. In this study, "Through the Magic Mirror" the post-modern book, written and illustrated by Antony Brown, was used. The Turkish translation is made by the researcher from the original English name of the book. Data were collected by students' written responses including experiential, cognitive, interpretive and aesthetic dimensions. The data were analyzed by descriptive analysis technique considering the main categories of text-centered and reader-centered answers. The results showed that students' responses to the postmodern texts increase linearly with the class level and that the students gave reader-centered written responses. However, students' responses shifted from reader-centered to text-centered as class level increases.

Keywords: Reader response, postmodern picturebook, elementary students.

Giriş

Okurların edebi metinlere yönelik tepkilerinin alınması sıklıkla araştırılan konular arasındadır (Berger, 1996; Karagöz, 2018; Many, 2004; Pantaleo, 2008; Sipe, 2000; 2008; Swaggerty, 2006, 2008; Ulusoy, 2016; Yekeler ve Ulusoy, 2017). Okur-tepki teorisi, okuyucuların metinlere yönelik tepkilerini incelemekte, metne yönelik tepkilerin belirlenmesinde ve anlamın elde edilmesinde okuyucu, yazar ve ortamın ayrı ayrı rolleri bulunduğunu ifade etmektedir. Rosenblatt' a (1982, s. 34) göre okuma, uygun bağlamda okuyucu ile metin arasındaki etkileşime dayanan dönüşümsel bir süreçtir ve metin türleri değiştikçe, metin ile etkileşim biçimimizin farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bilgi amaçlı ve estetik okuma şeklinde iki farklı okuma biçimi bulunmaktadır (Rosenblatt, 2013, s. 932). Metinle ilgili çıkarım yapma, metinden bir şeyler elde etmeye dayanan okuma bilgilendiricidir. Estetik okuma ise; anlamın duygusal ve niteliksel boyutuna, deneyime okuyucuların metin içindeki çatışmalara, duygulara, karakterlere odaklandığı okuma olarak açıklanmaktadır. Many (2004, s. 917) ise okuyucu tepkilerinin bilgi amaçlı okumadan, estetik okumaya doğru devam eden bir süreç olduğunu iddia etmektedir. Bu açıdan okuyucuların estetik okuma sürecine ilerleyen yaş ve dönemlerde ulaşmaları beklenmektedir.

Okuyucuların metni tarafsız olarak kabul etme, aktif olarak benimseme veya bir sebepten dolayı metne şiddetle karşı çıkma şeklinde metinlere yaklaşımları ve tepkileri bulunmaktadır (Sipe, 1999, s. 123). Okuyucu tepkileri okuyucunun karşılaştığı metin türlerine göre farklılaşabilmektedir. Metinler genellikle bilgilendirici ve hikâye edici olmak üzere iki kategori altında (Weaver ve Kintsch, 1991, s. 230) incelenmektedir. Fakar, metinler postmodernizm akımı, radikal değişim teorisi, bilişsel esneklik teorisi ve yeni okuryazarlık teorilerinden etkilenmiş, tartışmalara ve değişimlere uğramıştır (Esmer, 2019). Değişimler sonucunda ortaya çıkan postmodern metinler; çocukların düşünme, tartışma ve görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmekle birlikte edebi anlama becerilerini genişletmektedir (Pantaleo, 2014, s. 329). Bu metinler, olay örgüsünün doğrusal olmaması, hikâye oluşturma sürecine yazar ya da anlatıcının dahil edilmesi, görsellerin ve yazıların kitabı tek başlarına açıklayabilmesi, metinler arası, kinayeli bir dilin olması ve özelliklerini içermektedir (Goldstone 2002, s. 342). Tüm bu özelliklerden birini ya da birkaçını barındıran postmodern metinlere yönelik öğrencilerin farklılaşan tepkilerini belirlemek, okumayı daha zevkli bir aktivite olarak görme ve metinlerden elde eden bakış

[1]Sinop Üniversitesi, Sinop Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, besmer@sinop.edu.tr

açısının kendi yaşamlarında kullanmayı kolaylaştırmaktadır (Chase ve Hynd, 1987, s. 54). Delony, Smith Morgan ve Howell (2013) ilkokul birinci ve dördüncü sınıfta öğrencim gören öğrencilerin okuyucu tepkilerini durum çalışması ile belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları sınıf ikliminin estetik cevapları geliştirdiğini, müfredat ile öğretmenin uygulaması arasındaki çatışmaların bilgilendirici tepkileri geliştirdiğini, tepkilerin ise, değerlendirme amaçlı kullanıldığını ortaya koymaktadır. Bir diğer araştırmada Karagöz (2018) ortaokul 5. sınıf öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik yazılı tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Metin merkezli cevapların daha sınırlı ve karakterler ile bağlantı kuracak şekilde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra post modern olarak tanımlana netinlere yönelik tepkilerin alındığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Swaggerty (2006) 4. sınıfa devam eden öğrencilerin postmodern metinlere verdikleri tepkileri ve bu metinleri anlamlandırma süreçlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları metinlerden anlam kurmada öğretmenlerin destekleyici olmaları gerektiğini, metinlere eleştirel okumayı destekleyen ortam oluşturmanın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca çocukların postmodern resimli kitapları okuma sürecinde anlam kurma biçimlerinin karmaşık şekilde olduğu görülmüştür. Bir diğer araştırmada ise Swaggerty (2009) 4. sınıf öğrencilerin okuma sürecinde postmodern metinleri kullanım biçimlerini belirlemiştir. Öğrencilerin grup tartışması sürecinde, okuma davranışlarını ortaya koyma ve estetik tepkiler vermede daha başarılı; metinlerde yer alan problemleri çözmeye daha fazla zaman ayırdıkları görülmüştür. İlgili literatürde okuyucu tepkilerinin alındığı çalışmaların yer aldığı, post modern metin yapısını dikkate alan tepkilerin ise sınırlı sayıda olduğu görülmüş, Türkçe olarak kullanılan post modern metinlere yönelik tepkilerin ise yok denecek kadar az olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada, literatürde eksikliği hissedilen postmodern metinlere yönelik metin ve okur merkezli tepkilerin belirlenmesi ve farklı sınıf düzeylerinde karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin metin ve okur merkezli cevapları nelerdir?
İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin yazılı cevaplarının (metin ve okur merkezli) dağılımı nasıldır?

Yöntem

Çalışma Grubu

2019-2020 eğitim öğretim yılında, Sinop ilinde bir devlet okulunda ilkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılan, her bir sınıf düzeyinden 25'er öğrenci olmak üzere toplam 75 öğrenci dahil edilmiştir. Öğrencilerin %52'si kız, %48'i erkeklerden oluşmaktadır. Öğrenciler amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Antony Brown tarafından yazılan ve görselleştirilen "Through the Magic Mirror" adlı post modern kitap kullanılmıştır. Kitap, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiş ve uyarlanmıştır. Kitap, resmin küçük resminin diğer resmin içinde yer alması, farklı görselleştirme tekniklerinin kullanımı, zaman-mekân ilişkisinin değiştirilmesi, belirsizliklere yer verilmesi, karakterin okuyucu ile resimler aracılığıyla konuşması üst kurgusal özellikleri barındırmakta ve postmodern olarak nitelendirilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin postmodern metinlere yönelik tepkileri Hancock (2008, s. 424) tarafından belirlenen yönerge doğrultusunda yazılı olarak alınmıştır. Yönerge soruları; deneyimsel, bilişsel, yorumlayıcı ve estetik boyutları içermektedir. Tepkiler her sınıf düzeyinde bir ders saati olmak üzere toplam üç ders saatinde toplanmıştır. Dersin ilk bölümü, öğrencilerin kitabı incelemeleri ve okumaları için ayrılmıştır. Öğrencilerin kitabı bireysel olarak sessizce okumalarının ardından, araştırmacı tarafından metin, öğrencilere sesli olarak bir defa okunmuştur. Son aşamada ise Hancock (2008, s.424) tarafından belirlenen aşağıdaki soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı? *(Estetik)*

2) Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı? Bu kitap ve kitabın karakterleri sana başka bir kitabı hatırlattı mı? Hatırlattıysa hangi kitabı? *(Deneyimsel)*

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var? *(Yorumlayıcı)*

4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin? *(Bilişsel)*

Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı cevapları Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995, s.564-565) tarafından geliştirilen ve Ulusoy (2016) tarafından güncellene aşağıdaki kategoriler çerçevesinde betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiş ve bu kategorilere uyan cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Metin Merkezli Cevaplar	Okuyucu Merkezli Cevaplar
• Yeniden anlatma • Karakteri Anlama • Soru Sorma • Tahmin Etme • Ana fikir	• Kişisel Tepki • Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma • Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği

Şekil 1. Okuyucu Tepki Kategorileri

Bulgular

Analiz sonucu ulaşılan öğrenci tepkileri dağılımlarına ilişkin bulgular sınıf düzeyinde göre ayrı tablolar halinde sunulmuş, kategorilere göre öğrenci cevaplarından alıntılar yapılmış ve tepkiler sınıf düzeyine göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (%79,76) okur merkezli cevaplar verdiği görülmektedir. Öğrenciler en fazla oranda düşünce ve hislerini içeren cevaplar (%38,1) vermişlerdir. Hikayedeki olaylara katılma isteği duyma ile ilgili tepkileri (%33,33) ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler okunan kitap türü ile ilk defa karşılaşmaları, kitap okumaya ilişkin düşünce ve hisleri ile paylaşmaları sonucunda hikâyeye daha fazla katılma isteği duymalarına yol açtığı söylenebilir. Öğrencilerin hiçbirinin metne ilişkin soru sormadığı ve tahminde bulunmayı içeren tepkiler vermediği anlaşılmaktadır.

Tablo 1. İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Aynadan İçeriye Kitabına Yönelik Tepkilerinin Dağılımı

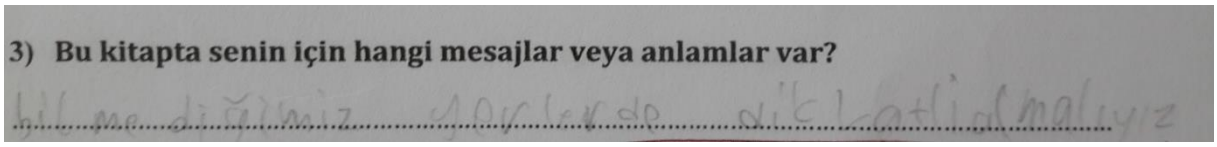
SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE	**N**	**%**
Metin Merkezli Cevaplar	**17**	**20,24**
Yeniden Anlatma	3	3,57
Karakteri Anlama	5	5,95
Soru Sorma	-	-
Tahmin Etme	-	-
Ana fikir	9	10,72
Okuyucu Merkezli Cevaplar	**67**	**79,76**
Kişisel Tepki (düşünceler ve hisler)	32	38,1
Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma	7	8,33
Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği	28	33,33
TOPLAM	**84**	**100**

İkinci Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Metne Yönelik Tepki Örnekleri

Ana fikir

Öğrencilerin ana fikri belirleyen tepkileri (%10,72) metni anlamalarının göstergesi niteliğindedir. Öğrenciler tepkilerinde genelde dikkat olmak, temkinli olmak ifadelerine yer vermişlerdir.

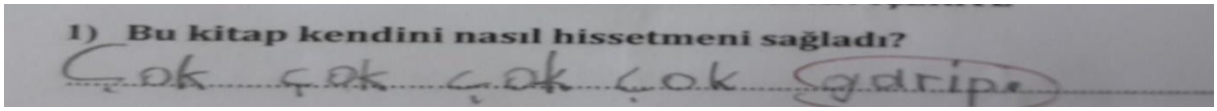
Örnek 1



Kişisel Tepki

Öğrencilerin metne yönelik kişisel tepkileri garip, tuhaf, değişik gibi düşünce ve duyguları içermektedir. Öğrencilerin birden fazla duygu ve düşünceyi metin içinde yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin ilk defa bu metin ile karşılaşmış olmaları ve metnin alışılmadık zaman-mekân ilişkisi ve resimlerin farklılığının duygularını yansıtmalarında farklılık ve çeşitliliğe yol açtığı söylenilebilir.

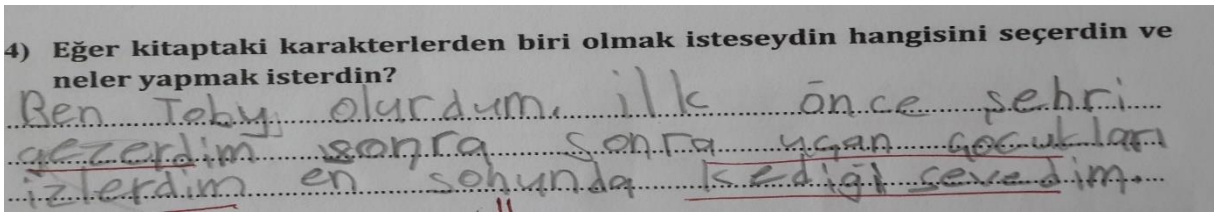
Örnek 2


1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?
Çok çok çok çok garip.

Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği

Öğrencilerin genellikle kitabın ana karakterinin yerinde olmak istedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin kitaptaki olay örgüsü ve bu örgünün ötesine geçen, metine eklemeler yaparak alternatifler oluşturdukları görülmektedir.

Örnek 3


4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?
Ben Toby olurdum. ilk önce şehri gezerdim sonra sonra uçan çocukları izlerdim en sonunda kediği sevedim.

Tablo 2'de öğrencilerin daha çok okuyucu merkezli tepkiler (%66,99) verdikleri görülmektedir. Öğrenciler en fazla oranda düşünce ve hislerini içeren cevaplar (%28,16) vermişlerdir. Hikayedeki olaylara katılma isteği duyma ile ilgili tepkileri (%24,27) ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler okunan kitap türü ile ilk defa karşılaşmaları, kitap okumaya ilişkin düşünce ve hisleri ile paylaşmaları sonucunda hikâyeye daha fazla katılma isteği duymalarına yol açtığı söylenebilir. Öğrencilerin hiçbirinin metne ilişkin soru sormayı içeren tepkilerde bulunmadıkları, tahmin etme davranışını ise çok düşük oranda gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Tablo 2. Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Aynadan İçeriye Kitabına Yönelik Tepkilerinin Dağılımı

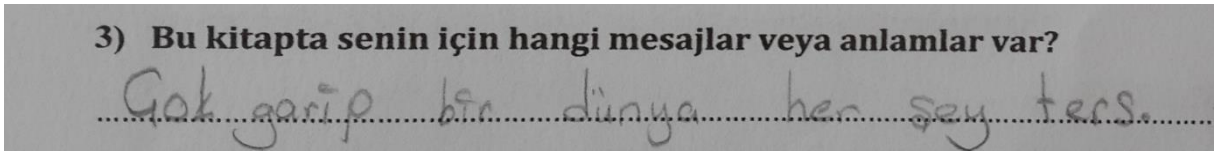
SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE	N	%
Metin Merkezli Cevaplar	**34**	**33,01**
Yeniden Anlatma	7	6,8
Karakteri Anlama	9	8,74
Soru Sorma	-	-
Tahmin Etme	1	,09
Ana fikir	17	16,5
Okuyucu Merkezli Cevaplar	**69**	**66,99**
Kişisel Tepki (düşünceler ve hisler)	29	28,16
Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma	15	14,56
Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği	25	24,27
TOPLAM	**103**	**100**

Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Postmodern Metne Yönelik Tepki Örnekleri

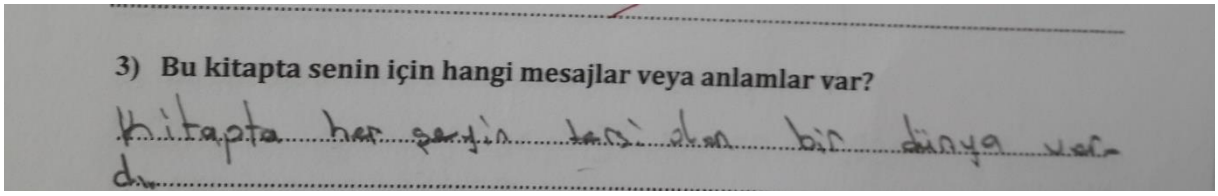
Ana fikir

Öğrencilerin metin merkezli cevaplarının çoğunluğunda (%16,75) metni anladıklarının göstergesi olan ana fikir belirten tepkiler yer almaktadır. Örnek 4 ve 5 incelendiğinde; öğrencilerin yaşamın ters ve farklı kurgulandığı ögeleri fark ettikleri anlaşılmaktadır.

Örnek 4


3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?
Çok garip bir dünya her şey ters.

Örnek 5

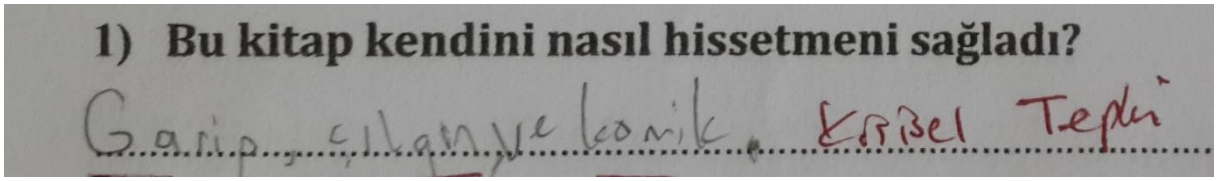

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

Kitapta her şeyin tersi olan bir dünya var-
dı.

Kişisel Tepki

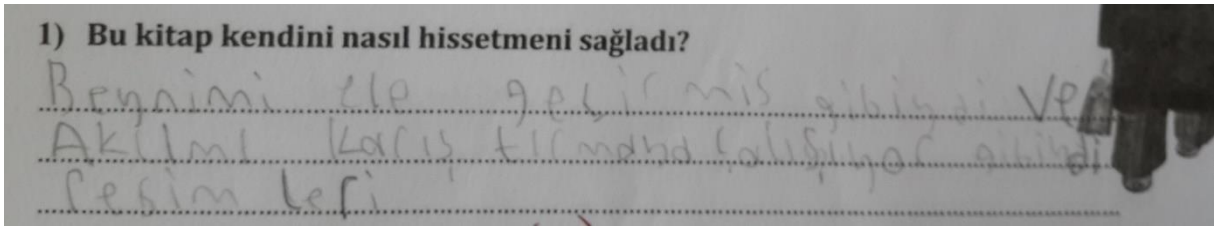
Örnek 6 ve 7 incelendiğinde; öğrencilerin post modern metni beğendikleri görülmektedir. Cevaplar analiz edildiğinde birden fazla duygunun hâkim olduğu, mutlu oldukları, garip hissettikleri ve eğlenceli buldukları bölümlerin olduğu anlaşılmaktadır.

Örnek 6


1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

Garip, çılgın ve komik. Kişisel Tepki

Örnek 7

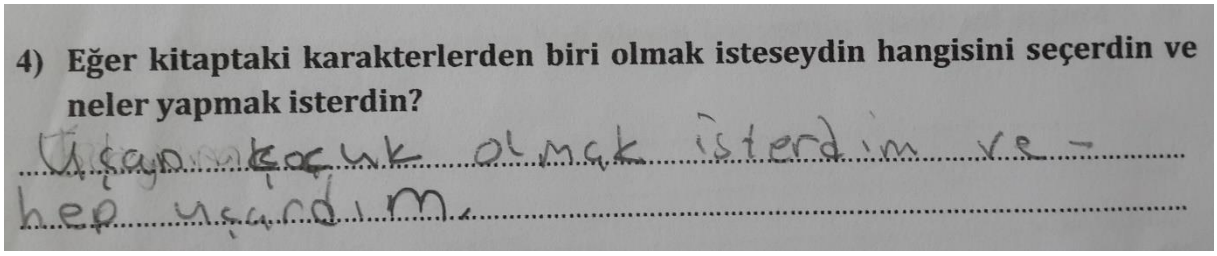

1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

Beynimi ele geçirmiş gibiydi ve
Akılmı karıştırmaya çalışıyor gibiydi
resimleri

Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği

"Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?" sorusuna öğrencilerin çoğunluğunun ana karakterler ve yardımcı karakterlerden birini seçtikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Örnek 8'deki gibi kitabın olay örgüsü içinde yer alan açıklamaların olduğu belirlenmiştir.

Örnek 8


4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

Uçan çocuk olmak isterdim ve -
hep uçardım.

Tablo 3'de öğrencilerin daha çok okuyucu merkezli tepkiler (%63,74) verdikleri görülmektedir. Öğrenciler en fazla oranda düşünce ve hislerini içeren cevaplar (%23,39) vermişlerdir. Hikâye ile deneyimleri arasında bağlantı kurmaya ilişkin tepkileri (%22,81) ikinci sırada yer almaktadır. Öğrencilerin metni daha fazla içselleştirmeleri, karakter özelliklerini daha fazla benimsemeleri, metne yönelik ana fikir ve yeniden anlatma becerisinde daha fazla bulunmaları ile öğrencilerin deneyimlerinin arttığı söylenebilir. Öğrencilerin hiçbirinin metne ilişkin soru sormayı içeren tepkilerde bulunmadıkları, tahmin etme davranışını ise çok düşük oranda gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Tablo 3. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sihirli Aynadan İçeriye Kitabına Yönelik Tepkilerinin Dağılımı

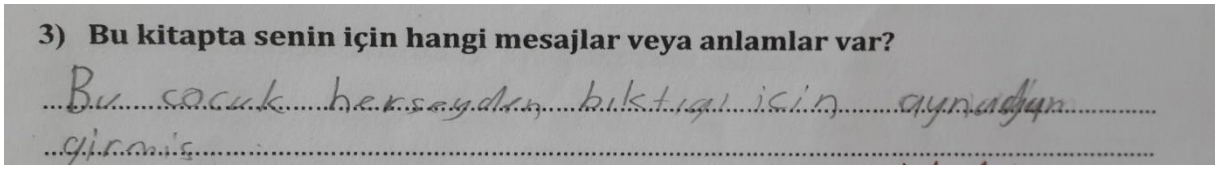
SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE	N	%
Metin Merkezli Cevaplar	**62**	**36,26**
Yeniden Anlatma	10	5,85
Karakteri Anlama	28	16,38

Soru Sorma	-	-
Tahmin Etme	5	2,92
Ana fikir	19	11,11
Okuyucu Merkezli Cevaplar	**109**	**63,74**
Kişisel Tepki (düşünceler ve hisler)	40	23,39
Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma	39	22,81
Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği	30	17,54
TOPLAM	**171**	**100**

Yeniden Anlatma

Üçüncü sınıf öğrencilerinin bir kısmının (%5,85) hikâyeyi yeniden anlattıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kitap ile ilgili mesajlar ve anlamlar çıkarmak yerine hikâyeyi basit düzeyde ve yüzeysel olarak anlamlandırdıklarını göstermektedir.

Örnek 9

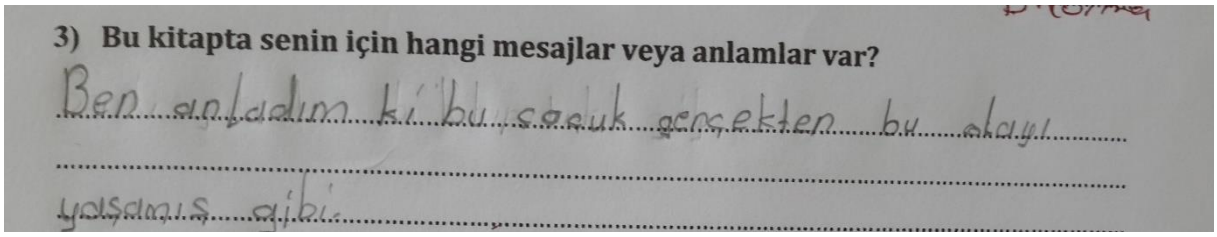

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

Bu çocuk hersaydan bıktığı için aynadan girmiş

Tahmin Etme

Örnek 10'da gerçek bir olaydan yola çıkılarak metnin oluşturulduğuna yönelik tahmin kategorisinin yer aldığı görülmektedir.

Örnek 10

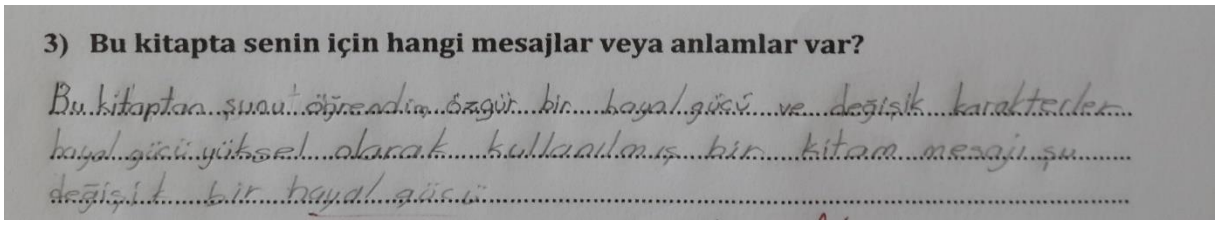

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

Ben anladım ki bu çocuk gerçekten bu olayı yaşamış gibi.

Ana fikir

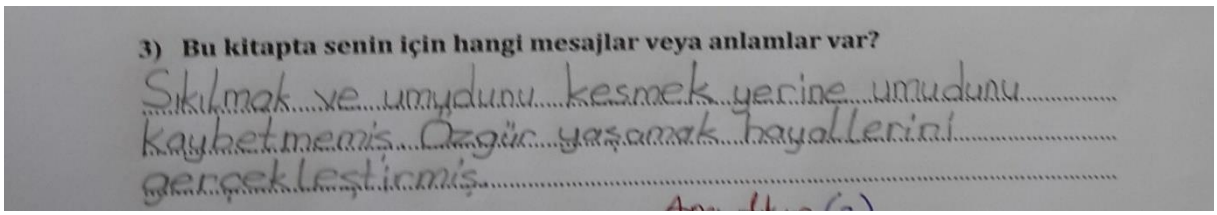
Örnek 11 ve 12 öğrencilerin metni anladığının göstergeleri olan ana fikir ile ilgilidir. Öğrencilerin (%11,11) hayal gücüne dayalı bir kurgu olması, hayallerinin peşinde koşmak şeklinde ana fikir cümleleri kurdukları görülmüştür.

Örnek 11


3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

Bu kitaptan şunu öğrendim özgün bir hayal gücü ve değişik karakterler hayal gücü yüksel olarak kullanılmış bir kitap mesajı şu değişik bir hayal gücü

Örnek 12

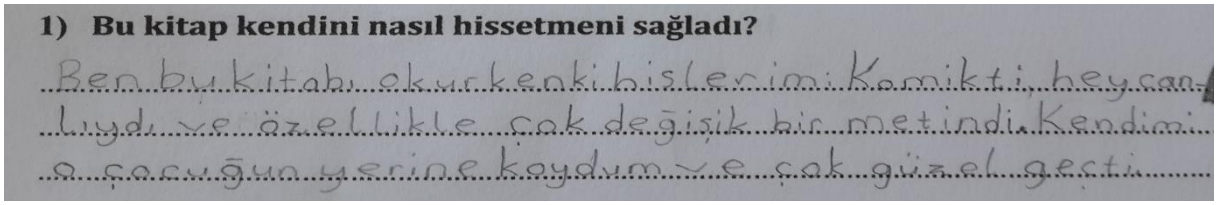

3) Bu kitapta senin için hangi mesajlar veya anlamlar var?

Sıkılmak ve umudunu kesmek yerine umudunu kaybetmemiş. Özgün yaşamak hayallerini gerçekleştirmiş

Kişisel Tepki

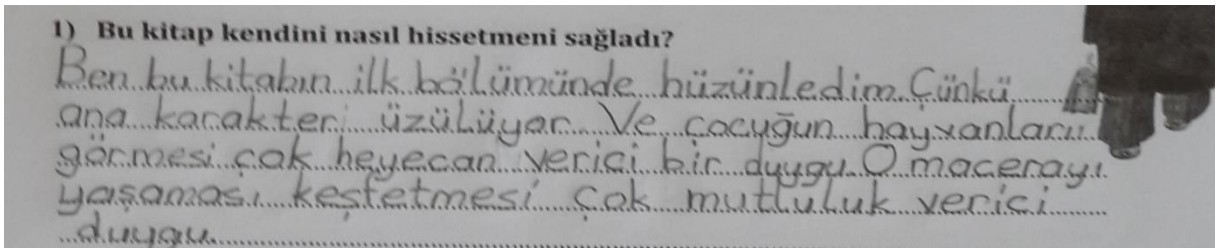
Örnek 13 ve 14 incelendiğinde öğrencilerin hem mutlu olma, heyacanlanma, üzülme duygularını yaşadıkları görülmektedir. An karakter ile bağlantı kurarak, üzüldükleri, macerayı yaşadığı için de sevindikleri anlaşılmaktadır.

Örnek 13


1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

Ben bu kitabı okurkenki hislerim: Komikti, heyecanlıydı ve özellikle çok değişik bir metindi. Kendimi o çocuğun yerine koydum ve çok güzel geçti.

Örnek 14

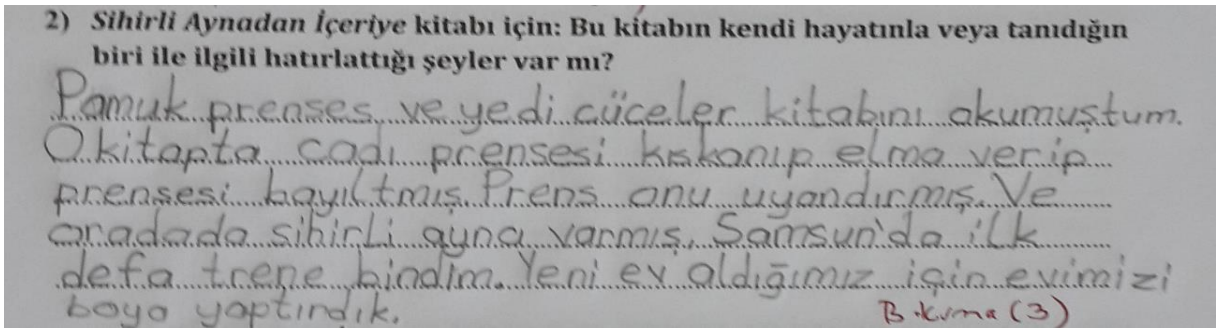

1) Bu kitap kendini nasıl hissetmeni sağladı?

Ben bu kitabın ilk bölümünde hüzünledim. Çünkü ana karakteri üzülüyor. Ve çocuğun hayvanları görmesi çok heyecan verici bir duygu. O maceranı yaşaması keşfetmesi çok mutluluk verici duygu.

Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma

Öğrencilerin bir kısmının Pamuk prenses ve yedi cücelerden yola çıkarak yaşamı ile bağlantı kurduğu görülmektedir. Masalda yer alan sihirli aynaların benzeştiği; gökyüzünü boyayan adamlara ilişkin resmin kendi evlerini boyanmasını çağrıştırdığı söylenebilir.

Örnek 15


2) *Sihirli Aynadan İçeriye* kitabı için: Bu kitabın kendi hayatınla veya tanıdığın biri ile ilgili hatırlattığı şeyler var mı?

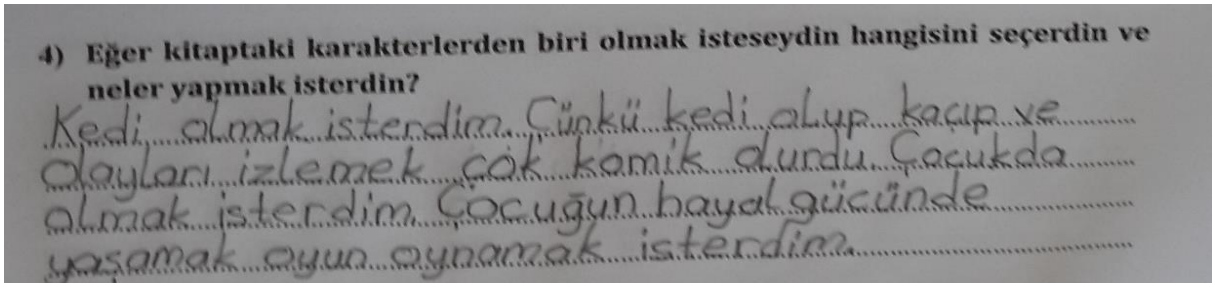
Pamuk prenses ve yedi cüceler kitabını okumuştum. O kitapta cadı prensesi kıskanıp elma verip prensesi bayıltmış. Prens onu uyandırmış. Ve orada sihirli ayna varmış. Samsun'da ilk defa trene bindim. Yeni ev aldığımız için evimizi boya yaptırdık.

B.kma (3)

Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği -Karakteri Anlama

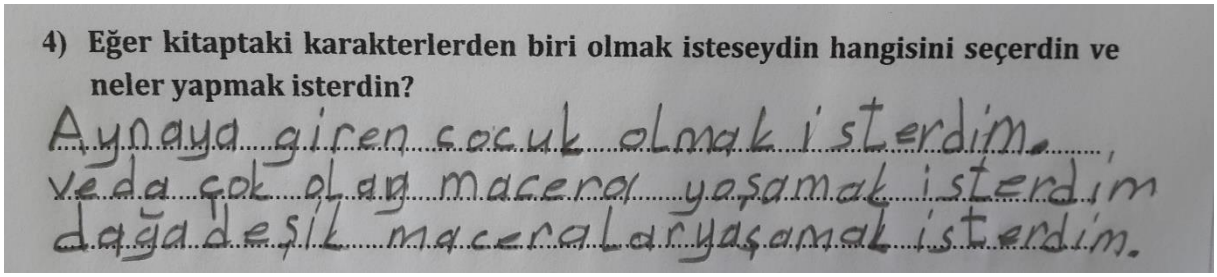
Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin sorusuna, öğrencilerin (%17,54) ana ve yardımcı karakterlerden birini seçtikleri görülmektedir. Olaylara katılmak isteyen öğrencilerin karakterlerin hikayedeki rolünü iyi anladıkları ve olay örgüsü içinde kalarak hikâyede yer almak istedikleri söylenebilir.

Örnek 16


4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

Kedi olmak isterdim. Çünkü kedi olup kaçıp ve olayları izlemek çok komik olurdu. Çocukda olmak isterdim. Çocuğun hayal gücünde yaşamak oyun oynamak isterdim.

Örnek 17


4) Eğer kitaptaki karakterlerden biri olmak isteseydin hangisini seçerdin ve neler yapmak isterdin?

Aynaya giren çocuk olmak isterdim. ve da çok olay macera yaşamak isterdim dağ değil maceralar yaşamak isterdim.

Öğrencilerin tepkilerinin karşılaştırıldığı Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin postmodern metinlere yönelik tepkilerinin sınıf düzeyi ile doğrusal şekilde arttığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tepkilerinin okuyucu merkezliden metin merkezliye doğru kaydığı anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin ilk zamanlarda estetik okuma (duygu ve tutumları ile okuma), ilerleyen zamanlarda ile bilgi amaçlı okumanın (metindeki amaç ve fikri elde etmeye yönelik) ağırlık kazandığı ile açıklanabilir. Öğrencilerin kişisel duygu ve düşüncelerini katmaları her üç sınıf düzeyinde de en çok verdikleri tepkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin karakteri anlamaları, içselleştirmelerinin en fazla artan tepki olması dikkat çekmektedir. Sınıf düzeyi ilerledikçe karaktere ilişkin betimlemelerin, ifadeleri, özellikleri, metin içindeki rollerin daha fazla anlamlı hale gelmektedir. Bir diğer dikkat çeken özellik ise metne ilişkin tahmin becerilerinin dördüncü sınıftan itibaren gelişmeye başlamasıdır. Öğrencilerin daha önceden bu kitap ile karşılaşmamaları, kitapta belirtilen mesajı tam olarak algılayamamaları ile bu becerinin daha ileri sınıflarda ortaya çıkmasına yol açmış olabilir. Bir diğer dikkat çeken sonuç ise metinde verilmek istenen mesajı betimleyen ana fikir ve yeniden anlatma tepkilerinin ilkokul ikinci sınıfta düşük düzeyde kaldığı ve sınıf düzeyi ilerledikçe artığıdır. Bu sonuçta postmodern metinleri anlamlandırmada öncelikle modern olarak betimlenen kitapların yapısının öğretilmesi, kavranması ve bu yapıya aşina olunması ile ilgilidir. Modern metinler ile daha fazla karşılaşan öğrencilerin postmodern metinleri anlamlandırma becerilerinin daha fazla olmaktadır.

Tablo 4. Öğrenci Tepkilerinin Karşılaştırılması

	2. Sınıf		**3. Sınıf**		**4. Sınıf**	
SİHİRLİ AYNADAN İÇERİYE	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**
Metin Merkezli Cevaplar	**17**	**20,24**	**34**	**33,01**	**62**	**36,26**
Yeniden Anlatma	3	3,57	7	6,8	10	5,85
Karakteri Anlama	5	5,95	9	8,74	28	16,38
Soru Sorma	-	-	-	-	-	-
Tahmin Etme	-	-	1	,09	5	2,92
Ana fikir	9	10,72	17	16,5	19	11,11
Okuyucu Merkezli Cevaplar	**67**	**79,76**	**69**	**66,99**	**109**	**63,74**
Kişisel Tepki (düşünceler ve hisler)	32	38,1	29	28,16	40	23,39
Hikâye ile Deneyimleri Arasında Bağlantı Kurma	7	8,33	15	14,56	39	22,81
Hikâyedeki Olaylara Katılma İsteği	28	33,33	25	24,27	30	17,54
TOPLAM	**84**	**100**	**103**	**100**	**171**	**100**

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin seçilen postmodern resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkilerini Okur-Tepki teorisi bağlamında belirlemek ve karşılaştırmak amaçlanmıştır. Wollman-Bonilla ve Werchadlo (1995) geliştirdikleri kategorilerin farklı bir bağlamda, farklı öğrenciler ve farklı kitaplarla yapılan okur-tepki çalışmalarında kullanıldığında çıkacak sonucu görmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Literatürde, bilgilendirici ve hikâye edici metinlere yönelik öğrenci tepkilerinin alındığı çalışmaların olduğu, post modern metinlerin seçilip okuyucuların tepkilerinin alındığı çalışmaların da yok denecek kadar az olduğu, ulusal literatürde ise çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu araştırmada kullanılan postmodern resimli çocuk kitabı ve ona ilişkin tepkiler, postmodern metinlerin tanınmasına ve ulusal ve uluslararası literatürdeki araştırma eksikliğine katkı sağlayacaktır. Postmodern metinlerin kullanıldığı bir araştırmada, Swaggerty (2009) 4. sınıf öğrencilerin okuma sürecinde bu metinleri nasıl kullandıklarını belirlemiştir. Öğrencilerin metinlerdeki olay örgüsünü keşfetmede soru sorma, görsellerden yararlanma, peritextual özelliklere göz gezdirme, diğer

metinlerle metinler arası bağlantılar kurmaya çalışma stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Postmodern metinler öğrencilerin geleneksel metnin doğrusal olmayan olay örgüsünü fark etme, metne ilişkin tahmin ve tahminlerini kontrol ederek okuma, metin ile görseller arasındaki ilişkiler dikkat ederek okuma becerilerinin gelişiminde kullanılabilir.

Araştırma sonuçları ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerin çoğunlukla (%63,7 ile %79,8 arasında değişen) okur merkezli tepkiler verdiklerini, sınıf düzeyi ilerledikçe metin merkezli tepkilerin arttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç literatürde hikâye edici ve bilgilendirici metinlerle ilgili yapılan çalışmalarla benzerlikler göstermektedir. Ulusoy'un (2016) hikâye edici metinler ile ilgili araştırmasında ilkokul 2. Sınıf öğrencileri "Kırmızı Başlıklı Kız'dan? "kitabı için %64,7, Kırmızı Elma kitabı için ise %635 ve Kim Korkar oranında okur-merkezli tepkiler verdiklerini belirlemiştir. Yekeler ve Ulusoy'un (2017) bilgilendirici metinler ile ilgili araştırmaları, 4. sınıf öğrencilerinin "İlginç Kutup Hayvanları" kitabı için %76,7; "Hastanede" kitabı için %82,2 oranında okur-merkezli tepkiler verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bir diğer araştırmada ise; Karagöz (2018) ortaokul 5. sınıf öğrencilerin resimli çocuk kitaplarına yönelik yazılı tepkilerini incelemiştir. Beşinci sınıf öğrencilerinin tepkilerinin daha çok okur merkezli olduğunu, metin merkezli cevapların ise daha sınırlı olduğu ve karakterler ile bağlantı kuracak şekilde tepkiler içerdiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin kişisel duygu ve düşüncelerini katarak okuduklarını, hikayeler ile kendi yaşamları arasında bağlantı kurarak okuduklarını ve hikayedeki olay örgüsünde yer almak istediklerini göstermektedir.

Resimli çocuk kitapları çocukların kelime hazinelerini, akıcı okumalarını, hayal güçlerini ve anlama becerilerini geliştirme potansiyelleri bulunmaktadır. Postmodern özellikler barındıran resimli çocuk kitapları ise; metinlerin belli özellikler açısından yeniden kurgulanmasını gerektirmektedir. Metin ile etkileşime geçmede, metinden anlamı elde etmede literatürde belirlenen kurgusal özelliklerin öğretmen ve öğrencilere öğretimine yönelik etkinlikler, rol model olarak etkileşimli kitap okuma süreci planlanabilir. İleride yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin postmodern kurgusal özellikleri kullanarak kendi hikayelerini oluşturma ve paylaşmalarını içeren çalışmalar planlanabilir.

Kaynakça

Berger, L. R. (1996). Reader response journals: You make the meaning... and how. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39*(5), 380-385.

Browne, A. (2010). Through the magic mirror. London: Walker books.

Chase, N. D. ve Hynd, C. R. (1987). Reader response: An alternative way to teach students to think about text. *Journal of Reading, 30*(6), 530-540.

Delony, S., Smith Morgan, E., & Howell, K. L. (2013). A case study of the role of reader response in two elementary classrooms. *Texas Journal of Literacy Education, 1*(1), 1-12.

Esmer, B. (2019). *Okuduğunu anlama ile akıcı okuma, okur benlik algısı, okumaya adanmışlık ve okuyucu tepkisi ilişkileri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Goldstone, B. P. (2002). Brave new worlds: The changing image of the picture book. *The New Advocate, 12*, 331-344.

Hancock, M. R. (2008). *A celebration of literature and response: Children, books, and teachers in K-8 classrooms* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Pearson-Merrill Prentice Hall.

Karagöz, B. (2018). Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin tepkileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1198-1218.

Many, J. E. (2004). The effect of reader stance on students' personal understanding of literatüre. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 914-928). (5th edt.). Newark, DE: International Reading Association.

Pantaleo, S. (2008). Ed Vere' s The getaway: Starring a postmodern cheese thief. In L.Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody and self-referentiality* (pp. 238 – 255). New York, NY Routledge.

Pantaleo, S. (2014). The metafictive nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher, 67*(5), 324-332.

Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into Practice, 21*(4), 268-277.

Rosenblatt, L. M. (2013). The transactional theory of reading and writing. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (6th edt, pp. 923-956). International Reading Association.

Sipe, L. (2008). First graders interpret David Wiesner ' s The three pigs: A case study. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 223 – 237). NY: Routledge.

Sipe, L. R. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice, 38*(3), 120-129.

Sipe, L. R. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 252-275.

Swaggerty, E. (2009). "That just really knocks me out": Fourth grade students navigate postmodern picture books. *Journal of Language and Literacy Education [Online], 5*(1), 9-31.

Swaggerty, E. A. (2006). *Is someone reading us? Fourth grade students respond to postmodern picture books.* Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Tennessee.

Ulusoy, M. (2016). Resimli çocuk kitapları ve okur-tepki teorisi. *İlköğretim Online, 15*(2), 487-497.

Weaver, C. A., & Kintsch, W. (1991). Expository text. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 230-244). White Plains, NY: Longman.

Wollman-Bonilla, J., & Werchadlo, B. (1995). Literature response journals in a first-grade classroom. *Language Arts, 72*, 562-570.

Yekeler, A. D., & Ulusoy, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin bilgi verici resimli çocuk kitaplarına yönelik tepkileri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi, 1(*2), 20-39.

Türkiye'deki Suriyeli Öğrencilerin Konuşma ve Dinleme Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Yaklaşımları[1]

Approaches of Classroom Teachers for the Syrian Students' Listening and Speaking Skills in Turkey

Umut Çelik[2], Mustafa Onur Kan [3]

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin öğretmen yaklaşımlarını belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesinde görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve on sekiz açık uçlu sorudan oluşan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için Türkçe eğitimi alanında ve nitel veri çözümlemesinde uzman bir öğretim üyesine elde edilen veriler sunulmuş ve söz konusu verilere ilişkin görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerini yeterli seviyede bulmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler, sınıfında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik isteksiz olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun en büyük gerekçesi de Suriyeli öğrencilerin Türkçe sözcüklerin birçoğunun anlamını bilmemeleri olarak görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Suriyeli öğrenciler, konuşma, dinleme.

Abstract

The purpose of this research is to identify the teacher approaches for Syrian students' listening and speaking skills studying in Turkey at the primary school. The study group of the research, which was designed in a phenomenology design, is comprised of 30 classroom teachers who work in the Altınözü district of Hatay in the 2018-2019 academic year and have Syrian students in their classes. A semi-structured interview form consisting of eighteen open-ended questions developed by the researchers was used as data collection tool. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. In order to increase the credibility of the research, the data obtained from a faculty member specialized in the field of Turkish education and qualitative data analysis were presented and a consensus was reached on the point data. It is determined that classroom teachers participating in the research found the Syrian students studying Turkish speaking and listening skills in elementary school in Turkey inadequate level. The teachers stated that the Syrian students in their class were reluctant to listening and speaking skills. The most important reason for this situation is that Syrian students do not know the meaning of many Turkish words.

Keywords: Syrian students, speaking,listening.

Giriş

Suriye'de 2011 yılında başlayan iç savaş ile birlikte milyonlarca Suriyeli başka ülkelere gitmek zorunda kalmıştır. Suriye'deki iç savaştan dolayı Suriyelilerin ülkelerinden ayrılarak gittiği ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Göç İdaresi Müdürlüğünün verilerine göre Türkiye'ye gelen eden Suriyeli misafir sayısı Haziran 2018 itibarıyla 3 milyon 570 bin 352 olmuştur. Türkiye'ye gelen 216 bin 890 Suriyeli misafir kamplarda yaşarken, 3 milyon 353 bin 462 Suriyeli misafir kamp dışında il ve ilçelerde yaşamaktadır. 529.753 Suriyeli öğrenci Türkiye'de Türkçe öğretim programına göre öğrenim görmektedir.

2016-2017 öğretim yılında Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesi politikası kapsamında Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocuklar devlet okullarına gönderilmiştir (Ulusal Göç İdaresi, 2018). Bu kapsamda birinci, beşinci ve dokuzuncu sınıf öğrencilerinin resmi okullara kayıtları zorunlu tutulmuştur. Yani savaştan dolayı ülkemize sığınan Suriyeli öğrenciler artık devlet okullarında Türk öğrencilerle birlikte eğitim görmektedir. Böylece Suriyeli öğrenciler için açılan Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe eğitimi alarak bir üst sınıfta devlet okullarına kaydedilmesi zorunlu tutulmuştur.

Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrenciler Türk öğrencilerle aynı sınıflarda öğrenim görmektedir. GEM'lerin kademeli olarak kapatılma kararından sonra bu süreç hızlanmış ve Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretimine ağırlık verilmiştir. Okullarda öğretmenlere Suriyeli öğrencilere Türkçe kursu açılması için imkânlar tanınmıştır. Bu durumla beraber Suriyeli öğrencilerin temel olarak Türkçeyi öğrenmelerindeki önem artmıştır.

---

[1] Bu çalışma, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalında birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Türkiye, umutcelik3163@hotmail.com

[3] Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, mokan@mku.edu.tr

Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlardan yola çıkarak öğretimin programlanması ve yürütülmesi, Türkiye'de yaşayan Suriyeli öğrencilerin hayata uyum sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Büyükikiz ve Çangal, 2016: 1417). Türkiye'de GEM'lerin kademeli olarak kapatılmasıyla birlikte ilkokullarda Suriyeli öğrenciler öğrenim görmeye başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türk halkıyla uyum sağlamaları ve okuldaki başarılarının artması amacıyla Türkçe öğretimine büyük önem göstermektedir. Okullarda ve Halk Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik açılan kurslar bu önemin varlığını desteklemektedir.

Dört temel dil becerisi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerisinden oluşmaktadır. Anlama, dinleme ve okuma becerilerini; anlatma, konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Konuşma; bireyin duygu, düşünce ve mesajı seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarmasıdır (Demirel, 1999: 40). Adalı'ya (2003: 27) göre konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır. Konuşma bireyin bir başka bireyle iletişiminin sağlanmasında etkili olduğu kadar toplumlar arasındaki iletişimin sağlanmasında da büyük rol oynamaktadır. Konuşma sadece okul için değil hayatın her anında gereklidir. Akademik başarıda veya sosyal hayatında duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatabilmesi için etkili bir konuşma tecrübesi gerekmektedir. Bu nedenle gerek Türk gerek Suriyeli öğrencilerin konuşma eğitimine önem gösterilmeli ve bu kapsamda öğretim programları ve etkinlikler belirlenmelidir.

Dinleme, "konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru olarak anlayabilme etkinliğidir" (Özbay, 2005: 11). Dinleme becerisi, bireyin sadece günlük yaşamında öğrenmelerin kaynağı değildir. Bireyin gerçek yaşamındaki tüm ilişkileri sağlıklı bir şekilde yürütmesinde önemli bir rol oynayarak aynı zamanda bireyin bulunduğu ortama uyum sağlamasını da artırır. Dinleme becerisi bu nedenle bulunduğu ortamla birlikte geçen zamana ayak uydurmalıdır. Dinlenilen materyal sayısı arttıkça, teknolojiyle birlikte buna uygun dinleme becerisini kullanma oranı da artırmıştır (Çaylı, 2012: 9). Konuşma ve dinleme becerisi gelişmiş olan öğrenciler okulun yanı sıra sosyal yaşamlarında da avantaj sağlamaktadır. Aynı zamanda Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerisinin gelişmesi Türkiye'deki Türk öğrencilerle kaynaşması ve okula uyum sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Alanyazına bakıldığında Gültutan (2019) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemiş, Aykırı (2017) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemiş, Büyükikiz ve Çangal (2016) Suriyeli misafirlerin Türkçe öğretimi projesini değerlendirmiş ve Keskinkılıç Kara ve Şentürk Tüysüzler (2017) sığınmacı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini belirlemiştir. Alanyazında yukarıda belirtilen çalışmalar yer almakla birlikte Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerine dair öğretmen yaklaşımlarına odaklanan yeterli sayıda çalışma bulunmadığı söylenebilir. Bu çalışma sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin söz konusu öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine odaklanarak mevcut duruma dair yaklaşımlarını ortaya koyarak alanyazına katkı sunması ve öğretmenlerin bu anlamda kendilerine fikir vermesi açısından önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın genel amacı, Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaklaşımlarını belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin;

1. Dinleme/konuşma becerilerine ilişkin mevcut durumlarının,

2. Dinleme/konuşma becerilerine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların,

3. Dinleme/konuşma becerilerine ilişkin yaklaşımlarının,

4. Dinleme/konuşma becerileriyle ilgili kitap ve etkinlikler hakkında öğretmen görüşlerinin,

5. Dinleme/konuşma becerileriyle ilgili Türkçe öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin,

6. Dinleme/konuşma becerileriyle ilgili öğretmenlerin kullandığı etkili öğretim yöntemlerinin,

7. Dinleme/konuşma becerileriyle ilgili öğretmenlerin kullandığı materyal/etkinliklerin,

8. Dinleme/konuşma becerileriyle ilgili kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin,

9. Dinleme/konuşma becerilerinin etkili kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin önerilerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin söz konusu öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yaklaşımlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışma olgubilim (fenomenoloji) modelinde tasarlanmıştır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim çalışmaları, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Büyüköztürk vd., 2011: 19).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Hatay ili Altınözü ilçesinde görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenler gönüllülük esasına göre 11 okuldan seçilmiştir. Söz konusu 30 öğretmenden 18'i kadın ve 12'si erkektir. Ayrıca 30 öğretmenden 3'ü 0-3 yıl, 11'i 4-6 yıl,10'u 7-10 yıl ve 6'sı 11 yıl ve üstünde mesleki deneyime sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisine ilişkin öğretmen görüşlerini almak amacıyla, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 30 öğretmenle, araştırmacılar tarafından geliştirilen ''Suriyeli Öğrencilerin Dil Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'' aracılığıyla görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken araştırmanın amacına uygun taslak görüşme formu düzenlenmiştir. Bu taslak form yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Öğretim üyelerinin dönütleriyle düzeltmeler yapılan form, 18 sorudan oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer almayan 4 öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmacı son düzeltmeleri yaparak görüşme formunu uygulanmaya hazır hale getirmiştir. Görüşmeler, gönüllü öğretmenlerin görev yaptığı okulun öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme, her öğretmen için 30-40 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmiştir (Büyüköztürk vd.,2011). Betimsel analizin temel amacı, toplanan verilerin düzenli ve yorumlanmış halini okuyucu ve araştırmacılara sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Elde edilen veriler, sistematik ve açık bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için, analizin ardından elde edilen sonuçlar nitel araştırma konusunda ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından incelenmiş, ulaşılan sonuçlara dair görüş birliği sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme/konuşma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleriyle ilgili bulgular 9 alt başlıkta sunulmuştur.

Dinleme Becerisine Yönelik Bulgular

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin dinleme becerileriyle ilgili mevcut durumları/seviyeleri (A1'den C2'ye) nedir?" sorusuna 7 öğretmen öğrencilerinin A1 seviyesinde olduğunu, 9 öğretmen A2 seviyesinde, 7 öğretmen B1 seviyesinde ve 5 öğretmen B2 seviyesinde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine dinleme becerilerine ilişkin mevcut durumlarına yönelik bulgular şu şekilde dağılım göstermiştir:

Öğrencilerin Türkçe kelimelerin anlamını bilememesi (f=16)
Öğrencilerin Türkçeyi anlamakta zorlanmaları (f=9)
Öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması (f=7)
Velilerin Türkçe bilmemesi(f=7)
Öğrencinin adaptasyon sorunu(f=3)
Psikolojik durumlar(f=1)
Yukarıda da görüleceği üzere sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerindeki seviyeleriyle ilgili A1, A2, B1 ve B2 seviyesinde olduğu ifade eden öğretmenlerin gözlemlediği sorunlar sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelimelerinin anlamını bilmiyor olmaları ve Türkçeyi anlamakta zorlandıkları olarak tespit edilmiştir. 5 öğretmen ise Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelimelerin anlamını bilmemesini, Türkçeyi anlamalarına engel olduğunu belirtmiştir.

Sınıfında 3 Suriyeli öğrencisi bulunan ve dinleme becerilerindeki mevcut durumları A1 seviyesinde olan bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir:

"Sınıfımda 3 Suriyeli öğrencim var. Genel olarak ortalamaları hemen hemen aynı düzeyde. Dinleme becerileri konusunda oldukça zayıflar çünkü söylenen Türkçe kelimeyi anlamadıkları için dersten kopuyorlar ve bu nedenden dolayı dönüt alamıyorum."

Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan ve dinleme becerilerindeki mevcut durumları B1 seviyesinde olan bir öğretmen bu durumla ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Sınıfımdaki Suriyeli öğrenciler dinleme becerilerinde B1 düzeyindeler. Bazen hikâye okuyorum eğer hikâyedeki kelimelerin anlamını biliyorlarsa sorun olmuyor."

Velilerin Türkçe bilmemesini ifade eden bir öğretmen, velilerin evde sürekli Arapça konuşuyor olmasını sorun olarak gördüğünü şu cümlelerle ifade etmiştir: "Suriyeli öğrencilerim derste anlattıklarımı dinliyorlar ama anlamıyorlar. Çünkü ben Türkçeyi kelimeleri öğretmeye çalıştıkça öğrencilerim eve gidince çoğunu unutuyorlar. Evlerinde Türkçe konuşan olmadığı için ailesi ve arkadaşlarıyla Arapça konuşuyorlar. Bu da işimi yapmamda zorluk yaratıyor"

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?" sorusuna 27 öğretmen dinleme becerilerini geliştirme sürecinde sorun yaşandığını 3 öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Sınıfında dinleme becerilerini geliştirme sürecinde sorun yaşadığını ifade eden öğretmenler karşılaştıkları sorunları şöyle belirtmiştir:

Öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi konuşamıyor olması (f=11)
Ana dilinin Arapça olması (f=5)
Velilerin Türkçe bilmemesi (f=3)
Öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları (f=3)
Derse olan ilginin yeterli seviyede olmaması (f=2)
Materyal ve etkinliklerin yeterli olmaması (f=1)
Öğretim programının Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olması (f=1)
Yukarıdaki verilerde görüleceği üzere 27 öğretmen Suriyeli öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde sorun yaşadığını belirtmiş ve bu öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi konuşamadıklarından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşe sahip olan bir öğretmen şu şekilde bir açıklama yapmıştır: "Sınıfımdaki Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için yeterince gayret göstersem de çok başarılı olduğumu söyleyemem çünkü söylediğim kelimeleri anlamıyorlar. Türkçe bilmiyor olmaları, Türkçe bilen öğrencilere göre daha zor hale getiriyor durumu."

Katılımcılardan 3 öğretmen sınıfında bulunan Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade etmiştir. Bu görüşe sahip olan öğretmenlerden biri öğrencilerin seviyelerinin iyi olduğunu ve bu nedenle Türk öğrencilerle aynı seviyede olduğu için gerçek anlamda sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Öğrencilerin Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin "Öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin yaklaşımı nedir?" sorusuna cevap veren 23 öğretmen öğrencilerin dinleme becerilerine ilişkin yaklaşımında isteksiz, 7 öğretmen ise öğrencilerin bu yaklaşımda istekli olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin dinleme becerilerinde isteksiz olmaları yönünde görüş belirten öğretmenlerin söz ettiği sorunların dağılımı şu şekildedir:

Öğrencilerin dinlediği Türkçe kelimelerin anlamını bilmiyor olması (f= 13)
Türkçeyi yeteri kadar iyi konuşamıyor olmaları (f= 9)
Evde sürekli Arapça konuşuyor olmaları (f= 5)
Uyum sorunu yaşamaları (f= 3)
Velilerin söz konusu öğrencilerle yeterince ilgilenmemeleri (f= 3)
Öğrencilerin dinleme becerilerinde isteksiz oldukları yönünde görüş bildiren öğretmenler buna bağlı bazı sorunlardan söz etmiştir. Bu sorunların başında öğrencilerin Türkçe sözcüklerinin birçoğunun anlamını bilmemesi gelmektedir. Bu durumla ilgili olarak bir öğretmen şu açıklamayı yapmıştır: " Sınıfımdaki Suriyeli öğrencilerime bir öykü anlatıyorum sonra anlattığım öyküyle ilgili sorular sorduğumda cevap veremiyorlar çünkü ne öyküyü ne de sorduğum soruyu anlamıyorlar. Kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar."

5 öğretmen söz konusu öğrenci velilerinin evde sürekli Arapça konuşuyor olmalarının öğrencilerin dinleme becerilerini olumsuz etkilediğini şu cümlelerle ifade etmektedir: "Benim 3 Suriyeli öğrencim var. Bunlar kendi

aralarında teneffüste Arapça konuşuyorlar. Eve gidince aileleriyle de sürekli Arapça konuşuyorlar. Bu durum onları dil çatışmasının ortasında bırakıyor. Sınıftaki başarı durumunu olumsuz etkiliyor. Dolayısıyla dinleme konusunda da isteksiz duruma düşüyorlar."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Kitap ve Etkinliklere Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Türkçe dersinde kullandığınız kitap ve etkinliklerin bu öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 24 öğretmen Türkçe dersinde kullandıkları kitap ve etkinliklerin yeterli olmadığını, 6 öğretmen ise yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandığı kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinde yetersiz kalmasına neden olan sorunların dağılımı şu şekildedir:

Kitapların Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f= 17)
Kitaptaki etkinliklerin söz konusu öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f= 11)
Kitaptaki etkinliklerin yeteri kadar zengin olmaması (f= 5)
Türkçe dersinde kullanılan kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik yeterli olmadığını düşünen öğretmenler bu durumla ilgili kullandıkları kitapların söz konusu öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen şu ifadelere yer vermiştir: "Derste kullandığım kitap daha çok Türk öğrencilerine hitap etmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığının bu kitapların Suriyeli öğrencilerin seviyesine indirilerek yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum."

Etkinliklerin daha da çeşitlendirilmesi ve artırılmasını düşünen bir öğretmen, Suriyeli öğrencilere yönelik daha fazla etkinlik olması gerektiğini ve bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programını faydalı /yeterli buluyor musunuz?" sorusuna 25 öğretmen Türkçe öğretim programını yeterli bulmadığını; 5 öğretmen de yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programının faydalı ve yeterli bulamamasında etkin olan sorunlar şu şekildedir:

Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f=15)
Etkinlik sayılarının az olması (f=8)
Suriyeli öğrencilere göre güncellenmemesi (f=2)
Türkçe öğretim programını Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde yeterli bulmayan bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinde yeterli bulmuyorum bu nedenle öğretim programına daha fazla etkinlik eklenmesi ve Suriyeli öğrencilerin seviyelerine göre belirlenmesi gerektiğini düşünüyorum."

Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programını yeterli bulan bir öğretmen programın Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu şu şekilde belirtmiştir : "Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programını yeterli buluyorum çünkü program 4 temel dil becerilerinden dinleme becerilerine yönelik etkinlikler ya da kazanımlar öğrencilerin seviyelerine göre olduğunu düşünüyorum."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Etkili Öğretim Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin dinleme becerilerinin kazanılmasında kullandığınız en etkili öğretim yöntemi nedir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı aşağıda belirtilmiştir:

Soru cevap (f=20)
Bilgisayar destekli (f=9)
Drama (f=7)
Bireyselleştirilmiş eğitim (f=4)
Gezi gözlem (f=2)
Öğretmenlerin çoğu cevaplarında kullanım sırasına göre birden fazla öğretim yöntemi belirtmiştir. Yukarıda öğretmenlerin verdiği cevaplara göre en etkili öğretim yöntemi olarak sırasıyla: Soru cevap (f=20), Bilgisayar destekli(f=9), Drama (f=7), Bireyselleştirilmiş Eğitim (f=4) ve Gezi gözlem ((f=2) olarak tespit edilmiştir.

Soru cevap yöntemini kullanan 14 öğretmen öğrencilere hikâye veya masal anlattığını ve karşılığında öğrencilere sorular yönelttiğini ifade etmiştir. Bu görüşe sahip olan bir öğretmen şu şekilde açıklama yapmıştır:

"Suriyeli öğrencilerimin dinleme becerilerini kazandırmak için sınıfta seviyelerine uygun masal anlatıyorum ve masal bittikten hemen sonra masalla ilgili sorular soruyorum. Anında dönüt alabildiğim için soru cevap yöntemini kullanmayı daha etkili buluyorum."

Drama tekniğini kullanan ve bu tekniğin en etkili öğretim yöntemi olduğunu düşünen öğretmenlerin hepsi bu yöntemle öğrencilerin eğlendiğini ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıdığı için dinleme becerilerinde etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim yöntemini kullanan 4 öğretmen Suriyeli öğrencilerin birebir ilgilenilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu yöntemi etkili bulan bir öğretmen şu açıklamayı yapmıştır: "Sınıfımdaki Suriyeli öğrencilerle birebir ilgilendiğimde daha hızlı ve etkili bir şekilde başarı gözlemliyorum. Bu başarı 4 temel dil becerilerinin kazanmasında oldukça büyük bir önem arz ediyor."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Materyal/Etkinliklere Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için hangi materyal/etkinlikleri kullanıyorsunuz?" sorusuna 19 öğretmen hikâye ilgili dönüt alma etkinliğini, 17 öğretmen Bilgisayarı, 10 öğretmen okuma metinlerini, 8 öğretmen hikâye tamamlama etkinliğini ve 4 öğretmen göster anlat etkinliğini kullandıklarını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı şu şekildedir:

Anlatılan hikâye ile ilgili öğrencilerden dönüt alma (f=19)
Bilgisayar (f=17)
Okuma metinleri (f=10)
Hikâye tamamlama (f=8)
Göster anlat (f=4)
Katılımcı 19 öğretmen sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için anlatılan hikâye ile ilgili soru sorma etkinliğini uygulamaktadır. Bununla ilgili bir öğretmen şu ifadeyi kullanmıştır: " Sınıfta onlara bir hikâye anlatıyorum ardından sorular soruyorum verdikleri cevaplar yanlışsa anında açıklamasını yapıp anlamadıkları noktada düzeltmeler yapıyorum bu dinleme becerilerinin gelişmesinde etkili oluyor"

Yine hikâye ile ilgili etkinlik kullanan 8 öğretmen bu sefer farklı olarak sınıfta bir hikâye anlatıp devamını Suriyeli öğrencilere tamamlatıyor. Hikâye tamamlama etkinliğine yer veren öğretmenlerden biri kullandığı etkinliği şu şekilde açıklamıştır: "Dinleme becerilerinin geliştirilmesi için sesli olarak bir hikâye anlatıyorum devamını söylemeleri için tahtaya kaldırıyorum." Bu etkinliği kullanan başka bir öğretmen, Suriyeli öğrencilerin hem dinleme becerilerinin geliştirilmesinde hem de kendilerini ifade edip hayal güçlerini ortaya koymalarında etkili bir yöntem olduğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerine İlişkin Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen "Öğrencilerin dinleme becerilerini nasıl ölçüp değerlendiriyorsunuz?" sorusuna yönelik birçok öğretmen birden fazla değerlendirme yöntemi kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı şu şekildedir:

Soru cevap (f=19)
Hikâye tamamlama (f=7)
Gözlem (f=7)
Yazılı sınavlar (f=3)
Ölçekler (f=1)
Yukarıda verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler aynı anda birden fazla değerlendirme yöntemi kullandıklarını belirtmiştir. Yukarıda verilen cevaplara göre en sık kullanılan değerlendirme yöntemi, soru cevap tekniği olarak görülmektedir. Soru cevap yöntemiyle değerlendirme yapan öğretmenlerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir: "Soru cevap ve birebir gözleyerek ölçüp değerlendiriyorum. Çünkü bu benim daha sağlıklı gözlem yapmamda büyük rol oynuyor."

Katılımcı 7 öğretmen öğrencilerin dinleme becerileri ders içi ve ders dışında gözlem yoluyla inceleyerek değerlendirdiğini belirtmiştir. Değerlendirmede gözlem yöntemini seçen bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir: "Ben Suriyeli öğrencilerimi yazılı veya sözlü sınav yaparak dinleme becerilerini ölçmeyi çok sağlıklı bulmuyorum. Ders içinde öğrencileri gözlemliyor arada sorular soruyor sohbet ediyorum. Ders dışında arkadaşlarıyla olan iletişimini takip etmeye çalışıyorum böylece birebir gözlemleme fırsatım oluyor ve değerlendirmeyi bu şekilde yapınca daha sağlıklı sonuçlar alıyorum"

Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerini ölçmede 3 öğretmen yazılı sınav uygulamaktadır. Yazılı sınav uygulayan bir öğretmen: "Ben dinleme becerilerini ölçmek için yazılı sınav yapıyorum ama soruları hazırlarken

Suriyeli öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulunduruyorum". Dinleme becerisini değerlendirme sürecinde yalnızca 1 öğretmen kendi hazırladığı ölçeği kullandığını belirtmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Dinleme Becerilerinin Etkili Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular

"Suriyeli öğrencilerin dinleme becerilerinin daha etkili kazandırılması için sizin önerileriniz nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekilde dağılım göstermiştir:

Program ve ders kitaplarının Suriyeli öğrencilere yönelik güncellenmesi gerektiği(f=12)
Materyallerin artırılması (f=9)
Okul öğretmen veli işbirliğinin artırılması (f=8)
Ders işlenişinde etkinliklerin artırılması (f=6)
Katılımcı 12 öğretmen öğretim programının ve ders kitaplarının Suriyeli öğrencileri de kapsayacak şekilde seviyelerine uygun olarak güncellenmesi gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. 9 öğretmen materyallerin artırılması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir : "Etkinlik ve materyaller artırılıp çeşitlendirilebilir. Öğretim programları Suriyeli öğrenciler için tekrar güncellenebilir."

8 öğretmen ise velilerle daha çok işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı 6 öğretmen etkinliklerin daha da artırılması yönünde öneride bulunmuştur.

Konuşma Becerisine Yönelik Bulgular

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Mevcut Durumlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen " Öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili mevcut durumları/seviyeleri(A1'den C2'ye) nedir?" sorusuna 3 öğretmen Suriyeli öğrencilerinin A1 seviyesinde, 5 öğretmen A2, 8 öğretmen B1, 9 öğretmen B2, 3 öğretmen C1, 2 öğretmen C2 seviyesinde olduğunu belirtmiştir.

Sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerindeki seviyeleriyle ilgili katılımcı öğretmenlerin görüşleri şu şekilde dağılım göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığının düşük seviyede olması (f=13)
Öğrencilerin kendilerini ifade etmekte zorlanmaları (f=6)
Öğrencinin sınıfa uyum sağlayamaması (f=5)
Öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması (f=5)
Velilerin evde Türkçe konuşmaması (f=4)
Velilerin evde Türkçe konuşmaması yönünde cevap veren öğretmenlerden biri Suriyeli öğrencilere derste Türkçe öğrettiğini ama eve gidince evde Türkçe konuşan kimse olmadığı için sınıfta anlatılanları unuttuğunu ifade etmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?" sorusuna verilen cevapların dağılımı şu şekildedir:

Türkçe sözcük dağarcığının düşük seviyede olması (f=10)
Öğrencilerin Türkçeyi yeterince iyi konuşamamaları (f=7)
Ana dilinin Arapça olması (f=7)
Materyal ve etkinliklerin yeterli olmaması (f=5)
Velilerin Türkçe bilmemesi (f=3)
Öğretim programının Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olması (f=3)
Derse olan ilginin yeterli seviyede olmaması (f=2)
Öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları (f=2)
Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirme sürecinde en fazla karşılaşılan sorun (f=10) Suriyeli öğrencilerin Türkçe kelime dağarcığının yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen sınıfındaki Suriyeli öğrencilerinin konuşmak istediğini ama kelime hazineleri zayıf olduğu için kendini ifade edemediğini belirtmiştir.

Bazı öğretmenler karşılaştığı sorunları belirtirken birkaç neden birden belirtmiştir. Öğretmenlerden biri karşılaşılan sorunlar için şu şekilde açıklama yapmıştır: "Öğrencilerin aileleri ve yaşadıkları koşullar elbette hayal dünyalarını, dilsel gelişim durumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. En çok konuşurken kendi geldikleri yerdeki konuşma şekli ve hazırbulunuşluğuyla ve kelime hazinelerinin darlığı sebebiyle kendilerini ifade edememeleri şeklinde sorunlar yaşanabilmektedir." Yukarıdaki bazı sorunlar genelde birbiriyle bağlantılı

olarak belirlenmiştir. Örneğin bir öğretmen öğretim programının Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını bundan kaynaklı öğrencilerin de kendini derse veremeyip ilgilerinin azaldığını ifade etmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Öğrencilerin Yaklaşımlarına Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin yaklaşımı nedir?" sorusuna 21 öğretmen sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine ilişkin yaklaşımında istekli olduğunu, 9 öğretmen bu anlamda öğrencilerin isteksiz olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin çoğu (f=21) sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik yaklaşımının istekli olduğunu düşünmektedir. Bir öğretmen bu durumu şöyle açıklamıştır: " Sınıfımdaki Suriyeli öğrenciler ilk geldiğinde bayağı uyum sorunu yaşadılar doğal olarak ben de zorluk çektim bu anlamda. Daha sonra Türkçeyi öğrenince kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve özgüvenlerinin artığını gördüm. Artık arkadaşlarıyla konuşuyorlar oyun oynuyorlardı. Bu durum dersime katkı sağlıyordu. Çünkü Türkçe bildikçe kendini ifade ediyorlar ve içe kapanık olmaktan kurtuluyorlardı. Bu nedenle sınıfımdaki öğrenciler konuşmaya ve en önemlisi kendisini ifade etmeye açlar."

Sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin isteksiz olduğunu düşünen bir öğretmen, öğrencilerin Türkçe kelimeleri tam bilmediği için özgüven eksikliği yaşadığını bundan dolayı derslerde içine kapandığını ifade etmiştir. Diğer bir öğretmen ise " Sınıfımdaki Suriyeli öğrenciler konuşmak için çok istekli değiller çünkü evde ve dışarıda sürekli Arapça konuşuyorlar bu nedenle Türkçenin kendilerine çok yararı olduğunu henüz anlamış değiller" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin konuşma becerilerinde isteksiz olmalarına neden olan sorunların dağılımı şu şekildedir:

Öğrencinin Türkçe kelime hazinesinin düşük seviyede olması (f=5)
Evde Türkçe konuşulmaması (f=3)
Ailelerin isteksiz ve ilgisiz oluşu (f=3)
Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Kitap ve Etkinliklere Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Türkçe dersinde kullandığınız kitap ve etkinliklerin bu öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik (yeterli) olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna 22 öğretmen Türkçe dersinde kullandıkları kitap ve etkinliklerin yeterli olmadığını, 8 öğretmen yeterli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandığı kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerinde yetersiz kalmasına neden olan sorunlar şu şekilde dağılım göstermiştir:

Kitapların Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f= 14)
Kitaptaki etkinliklerin söz konusu öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f= 8)
Kitaptaki etkinliklerin yeteri kadar zengin olmaması (f= 6)
Kitapların konuşmaya sevk edecek etkinliklerin bulunmaması (f= 2)
Türkçe dersinde kullandığı kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik yetersiz olduğunu düşünen bir öğretmen sınıfındaki öğrencilerinin konuşma becerilerine yönelik kullandığı kitapların tek başına yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik yeterli olmadığını düşünen bir öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir: "Bize verilen kitaplar ve içindeki etkinlikler Türkçe bilmeyen Türk öğrencilere uygun diyebilirim ama Suriyeli öğrenciler için kesinlikle yetersiz kalıyor, bu nedenle bilgisayar ve çeşitli dokümanlardan yararlanarak dersimi zenginleştirmeye çalışıyorum."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bulgular

Katılımcılara yönelik "Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programını faydalı /yeterli buluyor musunuz?" sorusuna 22 öğretmen Türkçe öğretim programını yeterli bulmadığını; 8 öğretmen yeterli bulduğunu belirtmiştir.

Sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde Türkçe öğretim programının faydalı ve yeterli bulamadığını belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibi dağılım göstermiştir:

Öğretim programının Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmaması (f=13)
Etkinliklerin az olması (f=7)
Öğretim programının Suriyeli öğrencilere göre güncellenmiyor olması(f=2)

Türkçe öğretim programını sınıfındaki Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerine yönelik yeterli olmadığını belirten 7 öğretmen etkinlik sayılarının yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğretmen ise "Öğretim programının kesinlikle güncellenmesi gerekiyor çünkü hem Suriyeli hem Türk öğrencilerinin bir arada bulunduğu ortak bir program şart" şeklinde görüş belirtmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Etkili Öğretim Yöntemlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen "Öğrencilerin konuşma becerilerinin kazanılmasında kullandığınız en etkili öğretim yöntemi nedir?" sorusuna yönelik 13 öğretmen soru cevap yöntemini, 8 öğretmen drama yöntemini, 6 öğretmen oyun yöntemini, 4 öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim yöntemini ve 2 öğretmen gezi gözlem yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekilde dağılım göstermiştir:

Soru cevap (f=13)
Drama (f=8)
Oyun (f=6)
Bireyselleştirilmiş eğitim (f=4)
Gezi gözlem (f=2)
Yukarıdaki dağılımda da görüleceği üzere 13 öğretmen soru cevap tekniğini sıklıkla kullandığını ifade etmiştir. Bu tekniği kullanan öğretmenin görüşü şu şekilde: "Sınıfımdaki Suriyeli öğrenciler ben onlarla konuşmayınca konuşmaya çekiniyorlar. Bu nedenle ara ara yanıma çağırıp sorular sorarak hem sınıfa adapte olmalarını sağlıyorum hem de konuşma becerilerini geliştiriyorum." Soru cevap tekniğinin kullanan öğretmenlerin birçoğu (f=9) anında dönüt alabildikleri için bu tekniği kullandıklarını ifade etmiştir.

Drama yöntemini kullanan öğretmenler, öğrencilerin bu yöntemle daha etkili ve eğlenceli şekilde Türkçe konuştuklarını ifade etmektedir. Drama yöntemini kullanan öğretmenlerden birinin görüşü şu şekilde: "Çocuğa en iyi konuşma becerisi sosyal ortam ev grup içerisinde kazandırılacağı için sınıfımda drama tekniğine yer vermekteyim." Ayrıca oyun tekniğini kullanan 6 öğretmenden 4'ü sınıfta oyunların artırılmasının dersi eğlenceli hale getirdiğini ve Suriyeli öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiğini ifade etmiştir.

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Materyal/Etkinliklere Yönelik Bulgular

Katılımcılara yöneltilen "Öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için hangi materyalleri / etkinlikleri kullanıyorsunuz?" sorusuna yönelik öğretmen görüşleri şu şekilde dağılım göstermiştir:

Anlatılan Hikâye ile ilgili öğrencilerden dönüt alma (f=14)
Hikâye tamamlama (f=11)
Bilgisayar (f=11)
Okuma metinleri (f=5)
Göster anlat (f=2)
Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için 14 öğretmen öğrencilere hikâye anlatıp dinlediği hikâye ile ilgili sorular sorarak dönüt aldıklarını belirtmiştir. Bununla ilgili bir öğretmen: "Sınıfımda hikâye anlatıyorum ama anlattığım hikâyeyi Suriyeli öğrencilerimin seviyesine göre indirgeyerek sadece bir şekilde anlatıyorum ve onlara hikâye ile ilgili sorular sorarak kendilerini ifade etmelerini sağlıyorum ve bu anlamda verimli olduğunu birebir gözlemliyorum" şeklinde açıklamıştır.

Hikâye tamamlama etkinliğini kullanan 11 öğretmen ise anlattıkları hikâyeyi yarıda kesip sınıfındaki Suriyeli öğrencilerden eksik kalan hikâyeyi tamamlamalarını istediğini belirtmiştir.

Soru cevap etkinliğine yer veren öğretmenlerden biri görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: "Soru cevap ile doğrudan gözlemleme fırsatım oluyor."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerine İlişkin Değerlendirme Yöntemine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kendilerine yöneltilen "Öğrencilerin konuşma becerilerini nasıl ölçüp değerlendiriyorsunuz?" sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekilde dağılım göstermiştir:

Soru cevap (f=23)
Gözlem (f=13)
Yukarıda verilen cevaplardan da anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler aynı anda birden fazla değerlendirme yöntemi kullanmıştır. Yukarıda verilen cevaplara göre en sık kullanılan değerlendirme yöntemi, soru cevap tekniği olarak görülmektedir. Soru cevap yöntemiyle değerlendirme yapan öğretmenlerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir: " Sınıfımdaki Suriyeli öğrencilerimle sohbet havasında konuşuyor ona sürekli sorulara sorarak Türkçe konuşma becerisini gözlem yoluyla ölçüyorum."

Katılımcı 13 öğretmen öğrencilerin konuşma becerilerini okulda gözlem yoluyla inceleyerek değerlendirdiğini belirtmiştir. Değerlendirmede gözlem yöntemini kullanan bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir: " Suriyeli öğrencilerimi ders esnasında bazen teneffüste arkadaşlarıyla oyun oynarken ya da etkinlik yaparken gözlemliyorum bazen de yanıma çağırıp arkadaşlarıyla Türkçe konuşmasını teşvik ediyorum."

Türkiye'de İlkokulda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Etkili Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Önerileri ile İlgili Bulgular

Katılımcılara yönelik "Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerinin daha etkili kazandırılması için sizin önerileriniz nelerdir?" sorusuna yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekilde dağılım göstermiştir:

Program ve ders kitaplarının Suriyeli öğrencilere yönelik güncellenmesi gerektiği(f=13)
Etkinliklerin artırılması (f=9)
Sınıftaki materyallerin artırılması (f=7)
MEB politikalarının yeniden düzenlenmesi (f=6)
Okul öğretmen veli işbirliğinin artırılması (f=4)
Öğretmenlerin daha verimli çalışması (f=1)
Katılımcı 13 öğretmen Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarının Suriyeli öğrencilere yönelik yeterli olmadığını ve güncellenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla ilgili olarak bir öğretmen şu şekilde görüş belirtmiştir: " Ders kitaplarımız ve öğretim programı kesinlikle Suriyeli öğrencilerin seviyesine göre değil. Milli Eğitim Bakanlığının acilen programı güncelleyerek yeniden ders kitaplarını dağıtması gerekiyor."

9 öğretmen etkinliklerin artırılması ve 7 öğretmen sınıfındaki materyallerin artırılması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur. Bu konuda öğretmenlerden biri şu şekilde görüş belirtmiştir : "Etkinlik ve materyaller arttırılıp çeşitlendirilebilir. Öğretim programları Suriyeli öğrenciler için tekrar güncellenebilir."

4 öğretmen velilerle daha çok işbirliği yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Sonuç olarak bütün öğretmenler Suriyeli öğrencilerin konuşma becerilerinin daha etkili kazandırılması yönünde birtakım eksiklikler tespit edip önerilerde bulunmuşlardır. Özellikle Türkçe öğretim programının yeniden güncellenmesi yönünde ortak görüş belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada elde edilen temel sonuçlar bu bölümde tartışılmıştır.

Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme / konuşma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik değerlendirmeler incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin, sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileriyle ilgili mevcut durumlarının istedikleri seviyede olmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler bu durumun Suriyeli öğrencilerin Türkçe sözcüklerinin anlamını bilmemelerine bağlamaktadır. Bir diğer etken ise Suriyeli öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması ve evde Türkçe konuşmaması olarak görülmektedir. Kutlay'ın (2017) yapmış olduğu çalışmaya göre yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel ve dilsel becerilerinin diğer gruplarla kıyaslandığında çok daha geride olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme / konuşma becerilerine ilişkin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik değerlendirmelere bakıldığında katılımcı öğretmenler sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme sürecinde söz konusu öğrencilerin sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme sürecinde karşılaştıkları en büyük problemin Suriyeli öğrencilerin bilmediği birçok Türkçe sözcük olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin ana dilinin Arapça olması da bir sorun olarak görülmüş ve velilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklı evde Türkçe konuşulmaması da öğrencilerin okulda öğrendiği Türkçe sözcüklerinin unutulmasında büyük bir rol oynadığı belirtilmiştir. Şatır'a (1996) göre eğitime destek verip olumlu yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu da materyal ve etkinliklerin yeterli olmamasından dolayı öğrencilerin bu süreçte kendilerini yeterince iyi geliştiremediklerini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine olan yaklaşımlarına göre değerlendirildiğinde dinleme ve konuşma becerisine ilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenler sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik isteksiz olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da Türkçe sözcüklerinin birçoğunun anlamını bilmemeleri olarak görülmüştür. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin kendi evlerinde konuştuğu dilin Türkçe olmaması da söz konusu öğrencilerin Türkçeye ilgilerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kullandığı kitap ve etkinliklerin Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine ilişkin yeterliliği değerlendirildiğinde öğretmenlerin kullandıkları kitap ve etkinliklerin sınıfında öğrenim gören

Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Öğretmenler kullandıkları kitapların sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda güncellenmesi gerektiği belirlenmiştir. Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları ders kitapların Suriyeli öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca kitaplardaki etkinlik sayılarının Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yeterli olmadığı ve artırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Türkçe öğretim programının Suriyeli öğrencilere yönelik yeterliliği değerlendirildiğinde Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik yeterli olmadığı görülmüştür. Alyılmaz'ın (2010) "Türkçe Öğretiminin Sorunları" adlı araştırmasında Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yeterli kadar açık olmadığını, etkinliklerin kazanımların tümünü kapsamadığını ve dört temel dil becerilerine yönelik yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Ayrıca Demir ve İzci'nin (2015) yine bu konudaki araştırmasında, bazı kazanımların gereksiz olduğu ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı ifade edilmiştir. Öğretim programı ile ilgili araştırma sonucu alanyazındaki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin öğretim programının Suriyeli öğrencilerin seviyesine uygun görmediğini bu nedenle tek başına yeterli olmadığı belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğretim programının Suriyeli öğrencileri de kapsayacak şekilde güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte mevcut Türkçe öğretim programının Suriyeli öğrencilere yönelik tasarlanmadığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme / konuşma becerilerine ilişkin etkili öğretim yöntemleri değerlendirildiğinde soru cevap yöntemi en sık kullanılan yöntem olarak belirlenmiştir. Bu yöntemin sık ve etkili olmasındaki en büyük etkenin öğretmenlerin anında dönüt almaları ve dönüt doğrultusunda öğrencilerin seviyelerinin süreç içerisinde değerlendirilmesine yardımcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bilgisayar destekli eğitimin de Suriyeli öğrencilerin yukarıda bahsi geçen kitaplardaki yetersiz kalındığı durumlarda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin sınıfındaki Suriyeli öğrencilere soru cevap yöntemini kullanarak söz konusu öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesine fayda sağladığı belirlenmiştir. "Sınıfta uygulanan tüm yönetim uygulamalarının ortak amacı, öğrencileri kontrolden ziyade eğitimin kalitesini ve sürekliliğini artırmak olmalıdır" (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerinin çeşitliliği eğitim kalitesinin artmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırma sonuçları Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesi için kullandıkları materyal/etkinliklere göre değerlendirildiğinde en çok kullanılan etkinlik Hikâye ile ilgili soru cevap olarak görülmektedir. Bu etkinliği kullanan öğretmenlerin bir kısmı anlatılan hikâye ile ilgili öğrencilere soru cevap etkinliğini uygularken bir kısmı da eksik kalan hikâyeyi tamamlamak için soru cevap etkinliğini kullanmaktadır. Katılımcı öğretmenler hikâye ile ilgili soru cevap etkinliğinin Suriyeli öğrencilerin hem Türkçe konuşma ve hem de dinleme becerileriyle ilgili anında dönüt alabildiğini ifade etmişlerdir. Çevik ve Güneş'e (2017) göre "Öğrencinin aktif olduğu, uygulama yaparak etkinlikler aracılığıyla dil becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerin iyi hazırlanması gerekmektedir." Ayrıca bilgisayar destekli etkinliklerin de sık kullanıldığı ve öğrencilerin görsel olarak daha istekli ve eğlenceli bir şekilde yararlandıkları görülmektedir.

Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin dinleme / konuşma becerilerini ölçme işlemlerine ilişkin değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenler Suriyeli öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini ölçmede en sık kullanılan yöntemin soru cevap yöntemi olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmede bu yöntemi kullanmalarındaki en büyük etken anında dönüt almaları olabilir. Ayrıca soru cevap yöntemi ile değerlendirme anında yapılabilmektedir. Öğrencinin gelişim süreci bu yöntemle takip edilmesi öğretmenler için daha pratik bir yöntem olabilir. Ayrıca öğrencilerin verdiği cevaplarla hem Türkçe sözcük hazinesinin gelişmesine yardımcı olduğu hem de dinlediğini ifade etmekte yararlı olduğu belirlenmiştir. Soru cevap yönteminin değerlendirmedeki en büyük rolü de birebir gözlem yapılması ve dönütün anında sağlanması olarak belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda yer alan öneriler geliştirilebilir:

İlkokulda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik bir program hazırlanabilir.
Öğretmenler, kitaplardaki etkinliklerin nicelik ve nitelik olarak Suriyeli öğrenciler için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu durum Suriyeli öğrencilere yönelik kitapların oluşturulması ve etkinliklerin de bu seviyeye göre planlanması gerekliliğini göstermektedir.
Suriyeli öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine dair birçok sorunun temeli olarak belirlenen söz varlığını geliştirilmeye yönelik planlamalar (program, materyal, etkinlik vb.) yapılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin söz varlığını geliştirme sürecine dair araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Alyılmaz, C. (2010).Türkçe Öğretiminin Sorunları, *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 44- 56.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,5(3), 1414-1430.

Çaylı, C. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitaplarındaki Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Çevik, A ve Güneş, F. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), ss.272-286.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.

Gültutan S. (2019) Türkiye'de ilkokulda öğrenim gören suriyeli öğrencilerin yazma becerisine ilişkin öğretmen görüşleri. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Keskinkılıç Kaya, S. B. ve Şentürk Tüysüzler, B. (2017). Sığınmacı öğrencilerin eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 44 (5), 236-250.

Kutlay, Y. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi* 135.

Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Şatır, S. (1996). Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yalçınkaya, M., ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 96.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hikâye Anlatıcısı Olarak Öğretmen[1]

Teacher As Storyteller

Nazmiye Topbaşoğlu[2] - Erol Duran[3]

Özet

Anlatı kültürü, insan yaşamının tüm zamanlarında birçok amaçla yer almaktadır. Alan yazına göre anlatı türlerinden olan hikâye anlatıcılığı, ilk toplumlardan beri öğrenme alanında yerini almıştır. Günümüzde eğitimdeki etkililiği araştırılan insanlık tarihinin ve insan doğasının kültür aktarımı, bilgilenme, eğlenme, sosyalleşme için en doğal ve uyumlu yöntem olan hikâye anlatıcılığı ya da masal anlatıcılığı; güncel ve akademik bir kavram olarak tekrar ön plana çıkmaya başlamıştır. Yeni keşfedilen bir yöntem olmamasına rağmen hikâye anlatıcılığının Türk eğitim sisteminde planlı ve programlı olarak yer bulmasının elzem olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte Türk kültüründe köklü bir geçmişe sahip olması ve etkileşimli bir süreç içermesi yönüyle hem öğretmene hem de öğrenciye fayda sağlaması eğitim-öğretim sürecine aktarılması için önemli gerekçelerdir. Alan yazında bu türün Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, fen bilimleri, yabancı dil derslerinde ve derslerin öğrenme alanlarında öğrencilerin gelişimini desteklediği belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenler; dersin amacına ulaşmak, öğrencilere istenilen bilgi ve becerileri kazandırmak ve sosyal entegrasyonu sağlamak için hikâye anlatıcılığını sınıflarında kullanmaya teşvik edilmelidir. Ayrıca hikâye anlatıcısı olarak öğretmenlerin, hikâyeleri ile geçmişe ve bugüne ait Türk ve dünya kültürünü tanıtmaları, öğrencilerin içsel keşfini sağlamaları ve öğrencilerine anlatıcılık fırsatı tanıyarak kendilerini ifade etme olanağı vermeleri mümkündür. Bu çalışmada hikâye anlatıcılığının, teorisi, eğitsel yararları ve uygulanabilirlik yönü anlatılmıştır. Eğitim amacıyla bir hikâyeyi öğrencilere aktarma; uygulama öncesi hazırlık, anlatıcı (öğretmen), uygulama sırası-sonrası işleyiş ve dinleyici (öğrenci) faktörlerini içeren kapsamlı bir çalışmadır. Genel anlamıyla bu uygulama hikâyeyi ezberlemekten öte özümseme, hedefler doğrultusunda şekillendirme, anlatıcılık performansı esnasında beden dilini, ses unsurlarını etkin kullanma, öğrenci katılımını sağlama, çeşitli öğrenme teknikleri, materyal, araç ve gereç kullanarak süreci zenginleştirme gibi kriterleri barındıran etkileşimli ve eğlenceli bir süreçtir. Çalışmada, "Hikâye anlatıcısı olarak öğretmenin özellikleri nelerdir?", "Kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve konuya uygun hikâyeler nasıl seçilir?", "Hikâye anlatıcılığında kullanılan hikâyeleri oluşturma ya da dönüştürme ilkeleri nelerdir?" ve "Hikâye anlatıcılığı performansına nasıl hazırlanır?" sorularına cevap aranmıştır.

Anahtar kelimeler: Hikâye**,** hikâye anlatıcısı, öğretmen nitelikleri.

Abstract

Narrative culture has existed in human life for different purposes and will always exist. In the literature, storytelling, which is one of the narrative genres; has proven its place in learning culture since first societies. The storytelling, which is the most natural and harmonious method for cultural transfer, enlightenment, elucidating, entertainment and socialization of human history and human nature, which is currently being investigated for its effectiveness in education; as a populist and academic concept. Although it is not a newly discovered method, it is thought that storytelling should be planned and programmed in the Turkish education system. Storytelling has long-standing background in Turkish culture and is an interactive process that benefits both the teacher and the student, and so should be transferred to the educational process. In the literature, it has been determined that this genre supports students' development in Turkish, social studies, mathematics, science and foreign language courses and in learning domain of courses. It improves reading, writing, listening and speaking skills in Turkish courses which are the basis of academic success and effective communication. Therefore, teachers should be encouraged to use storytelling in their classrooms in order to achieve the aim of the course, to provide students with the desired knowledge and skills and to ensure socialization. In addition, as a storyteller, it is possible for teachers to introduce Turkish and world culture to the past and present with their stories, to provide students with self-discovery, and to express themselves by giving their students the opportunity to narrate. In this study, the theory, educational benefits and applicability of storytelling will be explained. Transferring a story to students for educational purposes; is a comprehensive study that includes pre-application preparation, narrator (teacher), post-application process, audience (student) factors. In general, this practice is an interactive and entertaining process that includes criteria such as assimilating the story, shaping it according to the objectives, using body language, voice elements during narrative performance, ensuring student participation, enriching the process by using other learning techniques, materials, tools and equipment. In the study, answers to these questions were sought: "What are the characteristics of the teacher as a storyteller?", "How to choose the stories appropriate to the knowledge, skills and subject to be gained?", "What are the principles of creating or transforming stories used in storytelling?" and "How to prepare for storytelling performance?"

Keywords: Story**,** storyteller, teacher qualifications.

Giriş

Anlatı insanoğlunu tamamlayan bir parçadır. Geçmiş ya da içinde bulunduğumuz andaki karakterlerden ve olaylardan oluşur. Günlük hayatımızda yaşadığımız olaylar, dedikodu, anılar ya da tarih, din ile ilgili bilgiler, kıssalar, mitler, rivayetler bir dizi karakterlerin yaşadığı olayları barındırır. İnsanoğlu hem kendi ve

---

[1] Bu çalışma, Doç. Dr. Erol Duran danışmanlığında Nazmiye Topbaşoğlu tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Uşak üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, nazmiye.topbasoglu@gmail.com

[3] Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, erol.duran@usak.edu.tr

başkalarının yaşadıklarını anlatmaya hem de başkalarının yaşadıklarını dinlemeye eğilimlidir. 'Anlatı' kültürü ortaya atılmış bir teori veya sonradan oluşturulmuş bir yöntem değil, çatı bir kavramdır. Hikâye anlatıcılığı ise 'anlatı' kültürünün en çok başvurulan bir koludur.

Connelly ve Clandidin'e (1990) göre anlatı kültürü hem eğitimde hem de eğitim dışındaki alanlarda tarih boyunca entelektüel olarak var olmuştur. Bunun yanında eğitim ile ilgili çalışmalarda artan bir şekilde kullanılmıştır. "Anlatı" insanların dünya deneyimlerini gösteren bir uygulamadır. İnsanlar hayatlarını bireysel ve sosyal olarak hikâyeleştirir, iletişimlerini bu şekilde sürdürürler.

Hikâye anlatıcılığı her insanın farklı seviyelerde sahip olduğu bir beceri olsa da hikâye anlatıcısı, anlatıcı olarak uzmanlaşmaktır. Bu uzmanlaşma kişinin; bilgisi, kelime haznesi, düşünme becerileri, sözel dil becerileri ve yeteneklerini geliştirmesi; bu beceri ve yetenekleri hikâyelere aktarması ya da hikâyeler oluşturması, hikâyeleri özümsemesi, anlatırken yaşaması ve dinleyicilere yaşatmasıdır. Bir halk sanatı olan hikâye anlatıcılığı (Jobe, 2004) bir hikâyenin dinleyicilere, yorum katılarak ve beden dili eklenerek anlatılmasıdır.

Hikâye Anlatıcısı Olarak Öğretmenin Özellikleri

Hikâye anlatıcılığı hem bir oluşum hem de yaratıcı bir süreçtir (Tong vd., 2018). Hikâye anlatıcılığını zenginleştirmek; öğrencilerin konuşma, dinleme, kendini ifade etme, yazma becerilerine ve dil gelişimine katkı sağlamaktadır (Berkowitz, 2011; Shanahan, 2006; Wojciechowicz, 2003)

Hikâye anlatıcılığının öğrencilere yararlarından ve öneminden yola çıkılarak hikâye anlatıcısı olarak öğretmenin sahip olması gereken birtakım özellikler olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerde hikâye anlatıcılığı aracılığı ile geliştirilmek istenen becerilerin anlatıcı olarak öğretmende de var olması zorunluluktur. Bu özelliklere sahip olmak, etkili bir hikâye anlatıcılığı performansının gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bu özellikler şunlardır:

Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak

Toplumun kültürünü tanımak

Hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarını bilmek

Yaratıcı olmak

Hayal gücü yüksek

Yaratıcı yazma becerisine sahip olmak

Beden dilini ve mimiklerini etkili kullanmak

Canlandırma ve drama bilgisine sahip olmak ve uygulayabilmek

Sesini etkili bir şekilde kullanabilmek

Gözlem becerisine sahip olmak

Hikâye Anlatıcılığının Temel Unsurları

Hikâye anlatıcılığı bir hikâyeyi okumak, ezberlemek ya da seslendirmek değildir. Anlatılacak olan hikâyeyi belli ölçütlere göre yeniden tasarlama ve oluşturma sürecini ve anlatıcının hikâye anlatıcılığı becerilerine sahip olmasını gerektiren bir uygulamadır.

Uygun Hikâyeyi Belirleme

Dinleyicinin hikâye anlatıcılığında çok önemli bir rolü vardır. Çünkü onların zihni anlatıcının resmedeceği hikâye için bir tuvaldir. Sözlü hikâye anlatıcılığı, anlatıcı ve dinleyici arasında birçok karşılıklı etkileşimi barındırır (McWilliams, 1998). Bu etkileşimin sağlanması için ortak payda olan hikâyenin hem anlatıcıya hem dinleyicilere hitap etmesi gereklidir.

Unutulmamalıdır ki hikâyeler sadece çocuklara değil tüm yaş gruplarına yönelik hazırlanır. Okunan bir hikâye ister çocuklar için, ister yetişkinler için olsun her yaş grubuna uyarlanabilir. Bu uyarlama, dinleyici yaş grubunun ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önüne alarak yapılmalıdır (Collins, 1992).

Hikâye anlatıcılığı için kullanılacak hikâyeyi belirlerken bazı noktalar göz önüne alınmalıdır. Bu noktaların belirlenmesi hikâyeyi seçmek için hem bir yöntem görevi görecek hem de hikâyeyi, hikâye anlatıcılığında kullanmak üzere yeniden tasarlamaya yardımcı olacaktır.

Hikâye aşağıdaki maddelerden yola çıkarak belirlenmelidir (Gregory, 1996; Greene, 1996; Changar ve Harrison, 1992; Collins, 1992).

Hikâye anlatıcılığının ne zaman ve nerede kullanılacağı belirlenmelidir.

Hikâye anlatıcılığını kullanma amacı belirlenmelidir. Belirlemek istenilen amaç; 'Başarmayı umduğun şey nedir?' sorusunun cevabıdır.

Hikâye anlatıcılığının uygulanacağı süre belirlenmelidir.

Hikâye anlatıcılığı belli bir konuyu öğretme amacı taşıyorsa seçilen hikâye konu ve dersin amacıyla ilgili olmalıdır.

Hikâye anlatıcılığı için seçilen hikâyeler, dinleyicinin zihinsel, duygusal ve bedensel gelişimine uygun olmalıdır.

Hikâye anlatıcılığı için seçilen hikâyeler, öğrenci etkileşimi ve katılımı için olanaklar sunmalıdır.

Hikâye anlatıcılığı için seçilen hikâyeler; mizah, gerilim veya dram unsurlarına sahip olmalıdır.

Hikâye, açıkça tanımlanmış tek bir temayı içermelidir.

Hikâyenin Bölümlerini Belirleme

Seçilen hikâyeyi hikâye anlatıcılığı için uyarlamak amacıyla hikâyenin bölümleri belirlenmelidir. Anlatılacak hikâye dört bölüme ayrılmalıdır. Bu bölümler giriş, gövde, doruk ve sonuçtur.

Giriş bölümünde hikâyeye dair temel bilgiler verilir. Giriş bölümünde hikâyenin yeri ve zamanı gibi hikâyeye dair temel unsurlar yer almalıdır. Bu bölümün uzun olmamasına dikkat edilmelidir (Collins, 1992).

Gövde bölümü, hikâyeyi geliştirmedir. Hikâyeyi anlatırken hikâyeyi cazip hâle getirmek için en uzun zaman bu bölümde harcanmalıdır. Karakterlerin karşılaştığı problemler ve karşılaştıkları problemlere verdikleri tepkiler bu bölümde yer almaktadır (Collins, 1992).

Doruk noktası, hikâyenin en hayati kısmıdır. Hikâyenin en duygusal ve entelektüel noktasıdır. Doruk noktasında karakterlerin problemle yüzleşmesi gerekmektedir. Dinleyicilerin tüm soruların cevaplanmasını talep ettiği bölümdür (Scott, 1910).

Sonuç, hikâyeyi tamamlama bölümüdür. Karakterlerin nihai tepkilerini verdiği, hikâye boyunca açıklanmayan ya da eksik kalan noktaların açıklandığı bölümdür (Collins, 1992; Scott, 1910)

Hikâyenin Taslağını Oluşturma

Taslak oluşturma anlatıcının hikâyeyi öğrenmesi için yapılan bir adımdır. Anlatılacak hikâye belirlendikten sonra hikâye birkaç defa okunmalıdır. Zevk için yapılan okumaların ardından hikâye, dikkatli bir şekilde tekrar okunmalıdır. Taslak oluşturmak için hikâyede, yukarıda verilen hikâye bölümleri belirlenmelidir (Collins, 1992). Hikâyenin bölümlerine ait noktalar belirlendikten sonra hikâyeyi hatırlamaya yardımcı olmak için anlatıcı her bölümü kendi cümleleriyle yazmalıdır.

Hikâye anlatıcılığı rahat bir konuşma biçimidir. Hikâyedeki kelimeler mükemmel veya ezberlenmiş olmamalıdır. Hikâyeyi özümseme, anlatıcıya yaratıcı olma ve hayal gücünü kullanma özgürlüğü sağlar (McDonald, 1993; Collins, 1992). Anlatıcı hedef kitleye uygun olarak hikâyenin hangi bölümlerine, nasıl bir destekleyici açıklama eklenmesi gerektiğini ya da bölümlerden hangi ifadelerin çıkarılması gerektiğini belirleyebilir, hikâyeyi güzelleştirebilir, yeniden yazabilir.

Hikâye Anlatıcılığı Performansına Çalışma

Hikâye taslağının oluşturulmasından sonraki aşama hikâyeyi tekrarlayan okumalar ile içselleştirmektir. Hikâyeyi tekrar tekrar okumak, ezberlemek için değil hikâyeyi çok iyi bilmek için yapılmaktadır.

Hikâyeyi içselleştirmek için yapılacak ilk adım hikâye okunurken önemli söz öbeklerini işaretlemektir. Bu durum anahtar sözcüklerin zihinde oluşmasını ve önemli fikirlerin netleşmesini sağlayacaktır (Collins, 1992). Hikâye anlatıcılığının uygulanması için hikâyenin görsel ve işitsel yönleri üzerine odaklanılmalıdır. Anlatıcı, hikâyeyi zihninde bir dizi görsel resme dönüştürmeli, kelimelerin, seslerin düzenini ve ritmini bilinçli bir şekilde içselleştirmelidir (McWilliams, 1998). Hikâyeyi zihinde görselleştirme ve hayal etmenin amacı hikâyeyi tanımaktır.

Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar

Hikâye anlatıcılığı becerileri ses kullanımını içeren vurgu, tekrarlama, geçiş ve duraklama; beden dili, mimik kullanımı ve canlandırmadır. Performansın etkililiğini artırmak için bu unsurların birbiri ile uyumlu olarak kullanılması gerekmektedir. Hikâyenin tüm taslağının oluşturulmasından sonra dinleyicilere uygulama yapar gibi tekrarlar yapılmalıdır. Çünkü anlatıcılık becerilerin gelişimi, ne zaman ve nasıl kullanılacağı ancak

deneyim ile öğrenilebilir. Anlatıcının kendini ve tekniklerini izlemek için birkaç uygulama bir aynanın önünde yüksek sesle yapılmalıdır (Collins, 1992). Bu tecrübeler anlatıcıya kendi tarzını oluşturma imkânı sağlayacaktır (McWilliams, 1998).

İyi bir hikâye anlatıcısı, sözlerini güçlendirmek için bedeniyle iletişim kurar. Beden dili ve mimik kullanımı duyguların güçlü bir iletişimcisidir. Anlatıcının kelimeleri ile beden dili ve mimikleri farklı bir şey ifade etmemelidir (Changar ve Harrison, 1992). Hikâyeyi anlatırken "başka biri olmaktan" korkulmamalıdır (Collins, 1992). Beden dili ve mimikler kullanırken bedenin hikâyeyle birlikte şekillenmesine izin verilmelidir. Hikâye anlatıcılığının bütün hazırlık aşamalarının yanında beden dili ve mimiklerle de doğal bir görünüm elde edilmelidir. Anlatıcı hikâyeyi ne kadar kendi yazmamış olsa da anlatırken kendi olmak zorundadır (Collins, 1992).

Hikâye anlatıcılığında dinleyicilerin dikkatini çekmek ve onlarla bağ kurabilmek için samimi ve coşkulu bir anlatım tercih edilmelidir. Hikâyenin genel havasına ve olay geçişlerine uygun ses tonu ve ahengi ayarlanmalıdır. Özellikle hikâye ilerledikçe hikâyede yer alan gerginliği yaratmak için ses kullanılmalıdır (McWilliams, 1998).

Sözel anlatım, hikâye anlatıcısı için çok önemlidir. Kelimeler dinleyicinin zihninde canlı izlenimler yaratır. Kelimeleri seslendirme yöntemi, kelimeleri daha canlı ve akılda kalıcı hâle getirmeye yardımcı olabilir. Bir kelime söyleyiş biçimi, vurgulama için seçilen kelimeler ve tonlamalar dinleyicilerin anlamalarına büyük katkı sağlar.

Hikâye anlatıcılığında anlatıcının dinleyicilerle göz teması kurması vazgeçilmez bir unsurdur. Özellikle öğrencilerle göz teması kurmak anlatıcının dinleyicilere güven vermesini ve samimi bir ortam kurulmasını sağlar. Anlatıcının öğrencileri bir birey olarak gördüğünü hissettirir. Göz teması kurmak ayrıca bir geri bildirim şeklidir. Anlatıcının anlattıklarının dinleyicilere ulaşıp ulaşmadığını belirler ve (gerekirse) dinleyicilerin ruh hâlini hikâyeye göre ayarlamayı sağlar (McDonald, 1993).

Sonuç

Bu çalışmada eğitimde hikâye anlatıcılığını kullanmak isteyen öğretmenlerin özellikleri ve hikâye anlatıcılığı uygulamalarına hazırlık aşamalarına dair bilgiler verilmiştir. En eski öğretme yöntemlerinden biri olan hikâye anlatıcılığı öğretmenlerin farklı amaçlarla kullanabileceği bir değerdir. Öğrencilerin özellikle dil gelişimlerine, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlaması açısından yapılan bu uygulamalar bir dizi çalışmayı içermektedir. Öğretmenlerin hikâye anlatıcılığı uygulamalarının verimini artırmak için hedef kitleyi tanıması, toplumun kültürünü bilmesi, hikâye anlatıcılığına dair bilgiye, ilgi ve isteğe ve düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Hikâye anlatıcılığı temel yapısı dışında kişiye ait bir uygulamadır. Yani kişinin kendi tarzını ortaya koyduğu bir uygulamadır. Öğretmenler de tecrübe ile yukarıda verilen beceri ve unsurları geliştirebilir, kendi tarzını bulabilir. Uygulamada en önemli adımlardan ilki anlatılacak hikâyenin seçilmesidir. Öğretmenler anlatacakları hikâyeyi; zaman, yer, amaç, konu, tema, etkileşim ve öğrencilerin ilgi, istek ve gelişim özelliklerini değerlendirerek seçmelidir. Öğretmen bu özellikleri göz önünde bulundurarak hikâyeleri seçebildiği gibi hikâyeler de yazabilir. Seçilen ya da yazılan her hikâyede dört önemli bölüm vardır. Temel bilgilerin yer aldığı giriş bölümü, anlatımda en uzun zamanın harcandığı ve olayların geliştiği gövde bölümü, çatışmada karakterin yüzleştiği ve temayı ortaya çıkaran ya da hissettiren doruk bölümü ve çatışmanın sonlandığı olay ya da olayların yer aldığı sonuç bölümüdür. Öğretmen hikâyeyi öğrenmek için belirlenen bölümleri kendi ifadeleri ile yazmalı ve zihninde canlandırmalıdır. Bu aşamada anlatıcı olarak öğretmenin hikâyeyi özümsemesi ve hikâyeyi (anlatmasa bile) her detayına kadar benimsemesi gerekmektedir. Hikâye öğrenildikten sonra ise öğretmen beden dili, mimik, ses unsurlarını içeren; vurgu, duraklama, tekrarlama ve geçişleri hikâyenin uygun yerlerine eklemeli ve etkili bir şekilde kullanmalıdır. Hikâye anlatıcılığı uygulamasından önce tekrarlar yapmak, hikâyeyi anlatmayı, beden ve sesini hikâyeye uygun kullanmayı kolaylaştırmaktadır.

Kaynakça

Berkowitz, D. (2011). Oral storytelling: building community through dialogue, engagement, and problem solving. *YC Young Children, 66*(2), 36.

Changar, J. & Harrison, A. (1992). *Storytelling activity kit: ready-to-use techniques, lessons and listening cassettes for early childhood*. New York: The Centre for Applied Research in Education.

Collins, W. (1992). *Tell me a story.* https://www.amazon.com/Tell-Me-Story- Chase-Collins/dp/039561211X adresinden, 01.10.2019 tarihinde erişildi.

Connelly, F. M.,Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

Greene, E. (1996). *Storytelling: art and technique* (3rd ed.). https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id adresinden 04.10.2019 tarihinde erişildi.

Gregory, E. (1996). *Making sense of a new world: learning to read in a second language*. London: Chapman Publishing.

MacDonald, M.R. (1993). *The storyteller's start-up book: finding, learning, performing and using folktales.* Arkansas: August House Publishers.

McWilliams, B. (1998). *Effective storytelling- a manual for beginners.* http://www.eldrbarry.net/roos/eest.htm 04.10.2019 tarihinde erişildi.

Jobe, T. (2004). Challenge sequence tellings: a case-study analysis of storytelling. *Doctoral dissertation*, The University of Texas at Austin, Texas.

McWilliams, B. (1998). Effective storytelling-a manual for beginners. http://www.eldrbarry.net/roos/eest.htma adresinden elde 12.10.2019 tarihinde erişildi.

Scott, E. L. (1910). Storytelling, what to tell and how to tell it. AC McClurg.

Shanahan, T. (2006). *Relations among oral language, reading, and writing development*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.). Handbook of writing research (pp. 171–183). NY: GuilfordPress.

Tong, C., Roberts, R., Borgo, R., Laramee, R. S., Wegba, K., Lu, A., Ma, X. (2018). Storytelling and visualization: a survey. *In Proceedings of the 9th International Conference on Information Visualization The Oryand Applications (IVAPP),* Funchal, Madira, Portugal (pp. 27-29).

Wojciechowicz, L. (2003). The power of storytelling: 8 reasons for infusing storytelling into your curriculum. *Doctoral dissertation,* South Mountain Community College, Phoenix.

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

An Analysis of Attitudes of Pre-Service Science and Classroom Teachers towards Writing According to Some Variables

Yasin Özkara[1], Hilal Durmuş[2]

Özet

İnsanın yaşamı boyunca hem kendini anlatmak ve hem de karşısındaki bireyleri anlamak için iletişim kurmaya ihtiyacı vardır. Bu iletişim sürecinde dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi büyük rol oynamaktadır. Yazma becerisi, bireyler arasındaki sosyal ilişkileri ve iletişim kurmayı kuvvetlendirir. Bunun yanında bireyin sözcük dağarcığını geliştirir, kendini etkili bir biçimde anlatmasına ve bir başkasını anlamasına zemin hazırlar. Ancak yazma becerisi öğrencilerin tek başlarına kazanabilecekleri bir beceri değildir. Bu sebeple okullarda öğretmenler tarafından birçok yazma etkinliği yaptırılmaktadır. Bu eğitim etkinliklerinin yanı sıra öğretmenlerin sahip oldukları yazma tutumları da öğrencilerin yazma becerisini etkilemektedir. Öğretmenler yazmaya karşı olumlu tutum içinde olurlarsa öğrencilere rol model olurlar, ders içinde yazma etkinlikleri kullanırlar. Bu yazma sürecinde öğretmen öğrencinin dikkatini çeker ve pozitif geri dönüş alırlarsa; öğrenciler etkinlikleri sıkılmadan severek yapar ve yazmaya karşı pozitif tutum geliştirirler. Aksi takdirde yazma onlar için sadece zorunlu ve keyif vermeyen bir eylem halindeyse yazmaya kaşı olumsuz tutum geliştirirler. Dolayısıyla öğrencisinin yazmaya karşı istekli olup, olumlu tutum geliştirmesini bekleyen bir öğretmenin önce kendisinin olumlu tutuma sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyet ve okudukları bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada nicel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir olması sebebiyle Akdeniz Üniversitesi'nde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 127 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarından 62'si Fen Bilgisi, 65'i ise Sınıf Öğretmenliği bölümündedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sallabaş ve Temizkan (2009) tarafından geliştirilen "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Veriler bir istatistik programına girilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Ancak öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumları ile okudukları bölüm değişkeni arasında ise istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf Öğretmeni adayları, Fen Bilgisi Öğretmen adaylarına göre daha yüksek puana sahiptir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının yazmaya karşı tutumlarının artırılması için hizmet öncesinde çeşitli yazma etkinlikleri yapılması önerilebilir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, fen bilgisi öğretmen adayı, yazma, yazma tutumu.

Abstract

A person needs to communicate both to express oneself and to understand the individuals throughout her/his life. Writing, one of the four basic language skills, plays a major role in this communication process.Writing skills reinforce social relationships between individuals and intercommunication. In addition, it improves the vocabulary of the individual, prepares the ground to express oneself effectively and to understand someone else. However, writing skill is not a skill that students can gain on their own. For this reason, many writing activities are carried out by teachers in schools. In addition to these educational activities, the writing attitudes of the teachers affect the writing skills of the students. If teachers have a positive attitude towards writing, they become role models for students and use writing activities in class. In this writing process, if the teachers take attractions of students and give positive feedback to the writings of students ,the students enjoy activities without being bored and students develop a positive attitude towards writing. Otherwise, if writing is an only compulsory and unenjoyable action for them, they develop negative attitudes towards writing.Therefore, a teacher who is eager to write and expects his/her students to develop a positive attitude towards writing .must first have a positive attitude The aim of this study is to determine whether the attitudes of science and classroom teacher candidates towards writing differ according to gender and education. Quantitative method was used in the research. The sample group consists of senior 127 pre-service teachers at Akdeniz University because they are easy to reach. 62 of the pre-service teachers are in science and 65 of them are in classroom teaching. In this study, " The Scale of Writing Attitude'' developed by Sallabaş and Temizkan (2009) was used as data collection tool.T he data were analyzed by entering a statistical program .According to the findings, there isn't a significant difference between male and female pre-service Science and Classroom Teachers in their attitudes towards writing. In fact, a significant difference was found between the pre-service teachers' attitudes towards writing and the department variable. Pre-service Classroom Teachers have higher scores than pre-service Science Teachers. In order to increase the attitudes of science teacher candidates towards writing, various writing activities can be suggested before the service.

Keywords: Pre-service classroom teacher, pre-service science teacher, writing, writing attitude.

Giriş

İnsanların yaşadıkları süreç boyunca içinde bulunduğu toplumu anlamak ve kendi düşüncelerini anlatmak için iletişim kurmaya ihtiyaçları vardır. İletişim sürecinin kaynaktan gelen iletiyi anlamak ve iletileri açık, anlaşılır bir şekilde karşı tarafa anlatmak olmak üzere iki temel amacı vardır (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Hedeflenen

[1] Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, yasinozkara@akdeniz.edu.tr
[2]Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hilaaldurmushh@gmail.com

bu amaçlara ulaşılabilmesi için dört temel dil becerisi olan; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazanmak gerekir. Bunlardan özellikle yazma becerisi, bireyin kendini anlatmasında ve sosyal yaşamında anahtar becerilerden biri olan anlatma becerilerindendir.

Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek, izlenim ve yaşantıdaki olayların sembollerle anlatılmasıdır (Göçer, 2012). Bir başka ifadeyle, zihinde yapılandırılmış bilgilerin, belirli bir plan ve aşamalar doğrultusunda dil kurallarına uygun olarak anlatılmasını yazma eylemi olarak tanımlamak mümkündür. Güleryüz'e (2006: 28) göre de yazma, bireyin deneyimlerini, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini dilin kurallarına uygun ve kendine özgü yazarak anlatması sanatıdır.

Yazma becerisi, bireyler arasındaki sosyal ilişkileri, haberleşmeyi, iletişim kurmayı kuvvetlendirirken; bireyin sözcük dağarcığını geliştirir, kendini etkili bir biçimde anlatmasına ve bir başkasını anlamasına zemin hazırlar. Ceran (2013)'a göre yazma bir yandan kalıcılığı sağlarken diğer yandan da dil becerilerini kapsadığı için üzerine düşülmesi gereken bir süreçtir. Bu süreçte en önemli rol öğretmenlere ve öğretmen adaylarına düşmektedir.

Öğrencilerdeki yazma becerisini geliştirmenin yolu onlara sürekli yazı yazdırmak veya yazmaya zorlamaktan değil, onların yazmaya olan tutumunu olumlu yönde geliştirmekten geçer; bu da öğretmen ve öğretmen adaylarının yazmaya olan tutumuyla ve bakış açılarıyla ilişkilidir. Beydemir ve Susar Kırmızı (2012)' ya göre de istenilen düzeyde bu beceriyi kazandırmak, öğretici yazılar yazdırmaktan ziyade pozitif bir tutum içinde olmalarından geçer.

Kişinin yaşantılarının yansıması olan tutum, şimdi veya gelecekte yapacağı davranışların oluşumuna etki eder (Beydemir ve Susar Kırmızı, 2012). Latince "aptus" kökünden gelen tutum, uyum anlamına gelmektedir. "Tutum, bireyin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimidir" (Özgüven, 1994: 336). Akaydın ve Kurnaz (2015)'a göre tutum; kişinin bireylere, durumlara ve nesnelere yönelik olan zihinsel eğilimleridir. Tutumlar, sonradan yaşantı ve tecrübeler yoluyla kazanılıp, bir süre devam eden ve zor vazgeçilen eğilimlerdir. Sözer (1996: 9)'e göre de bir kez kazanılan tutumun değiştirilmesi oldukça zorlu bir süreçtir.

Tutum, bireyin gösterdiği davranış değil; gösterilen davranışa sebep olan eğilimlerdir (Beydemir ve Susar Kırmızı, 2012). Her birey kendi içinde, yaşadığı olaylara ve edindiği tecrübelere dayanarak farklı eğilimler gösterebilir. Bu eğilimler olumlu ve olumsuz olmak üzere iki şekilde ele alınabilir. Eğilimler olumlu ise, bireyin duruma karşı tutumu olumlu; eğilimler olumsuz ise bireyin duruma karşı tutumu olumsuz yönde gelişir (Sallabaş ve Temizkan, 2009).

Graham, Berninger ve Fan (2007) tarafından yazma tutumu; bireyin, yazmaya karşı, o esnada hissettiği mutluluk ve mutsuzluk duygusuna temel olan bir eğilim olarak ele alınmıştır. Yani yazma etkinliği, öğrencinin ilgisini çekerse, süreçte pozitif geri dönütler alırsa, etkinlikleri sıkılmadan severek yaparsa mutlu olan öğrenci, yazmaya karşı olumlu tutum geliştirecektir. Ancak yazma etkinliği, öğretmenin zorla ve ısrarla yaptırdığı, öğrencilerin ilgisini çekmeyen bir eylem haline getirilirse öğrenciler mutsuz olup, yazmaktan kaçmak isteyecek ve olumsuz tutum geliştirecektir. Bu süreçte öğrencilerdeki yazma tutumunun olumlu yönde ilerletilmesi öğretmenler tarafından sağlanmalıdır (Kaman ve Yıldız, 2016). Ancak eğitim kurumlarında öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek ve değerlendirmek için öğretmenler yazmaya yeteri kadar zaman ayırmamaktadır, bu da öğretmenlerin yazmaya olan tutumlarından kaynaklanmaktadır.

Okullarda eğitim ve öğretim faaliyetlerini bilgi, beceri ve tecrübeleriyle yürüten öğretmenler, diğer yandan da tutum ve davranışlarıyla öğrencilere örnek olurlar. Öğretmenin saygılı, hoşgörülü davranışları olumlu etki bırakırken; sabırsız davranışları olumsuz etki bırakır.

Öğretmen olmaya karar veren bireyler, yükseköğretim kurumlarındaki öğretmen yetiştirme programlarında öğrenim görmeye başlarlar. Sallabaş ve Temizkan (2009)' a göre yükseköğretim kurulundaki öğretmen yetiştirme faaliyetleri kurumsaldır ve her alan kendi ihtiyaç duyduğu öğreticiyi yetiştirir; bu yaparken kendilerini geliştirecekleri, tutumlarını olumluya çevirecekleri ve etkili bir biçimde kullanacakları ortak noktalardan biri de yazma faaliyetleridir.

Yazma etkinliklerine çok fazla zaman ayırmayan öğretmenler, genellikle yazmaya karşı olumsuz tutum içerisinde olan öğretmenlerdir. Kendi eğitim hayatlarında geleneksel yöntemlerle öğrenim gören, uzun yazma etkinliklerine zorlanan bireyler yazma etkinliklerini gereksiz bir eylem olarak görürler.

Yazma ile ilgili yapılan araştırmaların genellikle Türkçe alanında olduğu görülmüştür. Örneğin; Göçer (2017), Beydemir ve Susar Kırmızı (2012). Oysaki yazma sadece Türkçe alanını değil tüm alanları ilgilendirmektedir. Bu yüzden, disiplinler arası bir yaklaşım olarak görülmelidir. Akaydın ve Kurnaz (2015)' a göre de yazma yalnızca Edebiyat, Dil ve Anlatım derslerinde değil, hayatın tüm aşamalarında var olan bir beceridir. Bu bağlamda yazma etkinliği yalnızca Türkçe Öğretmenliği adaylarını ilgilendirmez. Sallabaş ve Temizkan

(2009)' a göre de yazmaya dersler arasındaki bütünlük olarak bakmak gerekir çünkü duygu ve düşünceleri ifade etmek, deneyimleri paylaşmak yalnızca Türkçe dersinde yapılmaz; matematik dersinde problem hakkında verilenlerin yazılması ve çözümlenmesinde, sosyal bilgiler dersinde bir proje hazırlanması ve özetleme yapılması, fen bilgisi dersinde gözlemlerin kaydedilmesi, hipotezlerin denenmesi ve rapor haline getirilmesinde yazma becerisine ihtiyaç duyulur.

Literatürde yazma tutumu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Ceran (2013), Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarını değerlendirmiştir. 37 maddelik tutum ölçeği hala öğrenim görmekte olan 137 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmış ve Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumları genel anlamda olumludur. Ayrıca bulgular sonucunda öğretmen adaylarının tutumlarında cinsiyet ve ders başarı notuna göre anlamlı farklılık görmüştür. Kız öğretmen adaylarının derse karşı tutumları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumludur. Ayrıca ders başarı notu iyi olan öğrenciler daha olumlu bir tutum sergilediklerini tespit etmiştir.

Göçer (2017), eğitim fakülteleri Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yazma becerisine karşı tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmaya 4 farklı üniversiteden Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan 294 öğrenci katılmıştır. Elde edilen verilere göre, Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerisine karşı tutumlarında mezun olunan lise türü ve öğretim türü değişkenleri açısından fark olmadığı; cinsiyet ve okudukları üniversite değişkenleri açısından ise fark olduğu görmüştür. Erkek öğrencilerin okul dışı yazma etkinliğinde bulunma düzeyleri kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Cinsiyet değişkeninin diğer alt boyutlarında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ceran (2013) kız öğretmen adaylarının yazma dersine yönelik tutumlarını daha olumlu bulurken, Göçer (2017) cinsiyet değişkeni açısından yazma becerisine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Sallabaş ve Temizkan (2009), öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik geliştirdikleri tutumları karşılaştırmışlardır. Araştırmaya Türkçe, Sosyal Bilgiler, İlköğretim Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmeni son sınıf öğrencilerinden 173 kişi katılmıştır. Araştırmanın yazma boyutu ele alındığında öğretmen adaylarının yazmaya yönelik olumlu tutumları düşük düzeyde bulunmuştur.

Ceran (2013)'e göre öğrencilerin yazma becerisini kazanmasında ve tutumları ile ilgilerinin arttırılmasında temel sorumluluk özellikle Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu süreçteki rehberleri ise Türkçe Öğretim Programı'dır. Sallabaş ve Temizkan (2009)' a göre ise yazma, bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı faaliyetlerden biri olup sadece Türkçe öğretmenlerine değil, diğer ders öğretmenlerine de sorumluluk düşmektedir. Yukarıdaki araştırmacıların da bahsettiği gibi öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde arttırmak, yazmayı sevdirmek için önce öğretmen adaylarının kendini donanımlı yetiştirmesi, yazmaya olan tutumunu olumluya çevirmesi ve öğrenciye örnek olması gerekmektedir.

Literatürde öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar kısıtlıdır. Özellikle öğrencilerin temel eğitime başladığında ilk karşılaşacakları ve okuma yazmayı öğretecek olan Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumları çok önemlidir. Ayrıca fakültedeki dersleri sayısal ağırlıklı olan Fen Bilgisi Öğretmeni adaylarının da yazmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde olmasının ileriki öğretmenlik hayatlarında büyük önemi vardır. Çünkü fen derslerinde de yazma etkinliklerine yer verilir, bu etkinliklerin sıkıcı ve zorunlu etkinlikler olmamasında öğretmen tutumunun büyük önemi vardır.

Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumlarını belirlemektir. Aynı zamanda literatürde görülen eksikliğin giderilmesine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumu okudukları bölüm değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için yapılan bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Belirli bir konu doğrultusunda seçilen büyük bir topluluğun görüş, tutum, algı, bilgi ve ilgilerinin belirlendiği araştırmalarda kullanılan modele tarama modeli denir (Akgün, Büyüköztürk, Çakmak, Demirel, Karadeniz, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Akdeniz Üniversitesi Sınıf Eğitimi ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümlerinde eğitim öğretim sürecine devam eden Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adayları olan 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Seçilen bölümlerden 127 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Kişisel Bilgiler

Üniversite	N	%
Akdeniz Üniversitesi	127	
Bölüm	N	%
Temel Eğitim	65	51,18
Fen Bilimleri Eğitimi	62	48,82
Cinsiyet	N	%
Kadın	97	76,37
Erkek	30	23,63

Tablo 1'den de görülebileceği gibi araştırmaya katılan 127 kişinin 65'i Fen Bilgisi Öğretmen, 62'si Sınıf Öğretmeni adayıdır. Cinsiyet dağılımına göre ise çoğunluğun kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırma evreninin %76,37'sini kadınlar oluştururken, %23,63'ünü erkeklerin oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak Sallabaş ve Temizkan (2009) tarafından geliştirilen 25 maddelik *Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma grubuna uygulanan Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği' nin sonucunda elde edilen veriler elektronik ortama taşınmıştır. Çalışmada Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumlarının cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız gruplarda t testi yapılmıştır. Bunlar için parametrik test varsayımları değerlendirilmiş, verilerin normal dağılıma uygunluğu bakılmıştır. Verilerin analizi IBM SPSS 22 paket programında yapılmıştır.

Bulgular

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Öğrencilerin yazma becerisine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Art. Ortalama	Std. Sapma	t	p
Kadın	97	3,5485	,51849	-,618	,538
Erkek	30	3,6120	,39474		

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde yazma becerisine yönelik tutum ölçeğinin öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeninde kız öğrencilerin ortalamasının X= 3,5485; erkek öğrencilerin ortalamasının ise X= 3,6120 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin standart sapması ,51849; erkek öğrencilerin standart sapması ,39474 'tür. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri -,618'dir. p=,538> 0,05 olduğu için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumlarında ortalama puan açısından cinsiyetler arası istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır.

Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik tutumları okudukları bölüm değişkenine göre incelenmiştir. Öğrencilerin yazma becerisine karşı tutumlarının okudukları bölüm değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutumlarının Okudukları Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Bölüm	n	Art. Ortalama	Std. Sapma	t	p
Sınıf	65	3,6492	,45187	2,039	,044
Fen Bilgisi	62	3,4735	,51806		

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde yazma becerisine yönelik tutum ölçeğinin öğretmen adaylarının okudukları bölüm değişkeninde Sınıf Öğretmeni adaylarının ortalamasının X=3,6492; Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının ortalamasının ise X= 3,4735 olduğu görülmektedir. Sınıf Öğretmeni adaylarının standart sapması ,45187; Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının standart sapması ,51806'dır. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri 2,039'dur. p=,044< 0,05 olduğu için anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumlarında ortalama puan açısından okudukları bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarının cinsiyet ve okudukları bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarında cinsiyet değişkeni boyutunda kız öğrencilerin ortalaması X= 3,5485; erkek öğrencilerin ortalamasının ise X= 3,6120 olduğu görülmektedir. Bağımsız gruplarda yapılan t testi sonucunda p=,538> 0,05 olduğu için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dolayısıyla Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumlarında ortalama puan açısından cinsiyetler arası istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Göçer (2017), Türkçe Öğretmeni adaylarının yazma becerisine karşı tutumlarını cinsiyet değişkeni açısından incelemiş; bulgulara göre erkek öğrencilerin okul dışı yazma etkinliğinde bulunma düzeyleri kız öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer taraftan cinsiyet değişkeninin yazmaya hazır bulunuşluk, yazmada kendine güven, yazmaya özen gösterme/ önem verme alt boyutlarında ise kız ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna varmıştır. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarında cinsiyetlerinin önemi dışında yazma becerisine bakış açılarının, bu yönde kendilerini ne kadar geliştirdiklerinin, yazmaya karşı tutumlarının ve yazma konusunda elde ettiği başarıların daha büyük önemi vardır.

Brinkley, (1993); Kamman, (1990); Pajares, (2002)'e göre, öğretmenlerin sınıflarında farklı yazma etkinlikleri yaptırma yeteneği, öz yeterliği ve başarısı ile onların eğitsel etkinlik geliştirme kapasitesine veya yazmaya karşı tutum ve inanışlarına bağlıdır (Akt. Daisey, 2009). Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek onların tutumlarını olumlu yöne çevirmekten, yazma esnasında özgür ve mutlu bir ortam sağlamaktan geçer. Öğretmenlerin yazmaya yaklaşımı, öğrencilerin yazmayı sevip, başarılı olmasını ya da bu beceriden soğumasına neden olur. Kaman ve Yıldız (2016) ilköğretim 2-6.sınıf öğrencilerinin yazma tutumlarını cinsiyet değişkeni açısından incelemiş ve sonucunda araştırmaya katılan kız öğrencilerin eğlence amaçlı okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülürken, akademik okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını gözlemlemişlerdir.

Farklı olarak; Graham ve arkadaşları (2007) 1.ve 3. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu yazma tutumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Literatüre bakıldığında; yazmaya yönelik tutumların araştırıldığı çalışmalarda cinsiyet alt değişkenine göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür, bu konu üzerinde araştırma yapılması gereken bir konu olabilir. Bunun yanında öğrenciler yazmayı sever, olumlu tutum geliştirirlerse bu beceriyi hem akademik hayatlarında, hem meslek hayatlarında, hem de sosyal ilişkilerinde etkili bir biçimde kullanabilirler; öğrenciler yazmayı sevmezse bu beceriden soğurlar (Göçer, 2017). Öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarında okudukları bölüm değişkeninde Sınıf Öğretmeni adaylarının ortalamasının X=3,6492; Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının ortalamasının ise X= 3,4735 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri 2,039'dur. p=,044< 0,05 olduğu için anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmeni adaylarının yazma tutumlarında ortalama puan açısından okudukları bölüm değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark Sınıf Öğretmeni adaylarının lehinedir. Bu sonucun başlıca sebepleri iki bölüm öğrencilerinin, bölüme hazırlanırken, fakültedeki öğrenim süreci ve iş hayatındaki farklılıklar olabilir. Öğrenciler üniversitede Sınıf Öğretmenliği bölümünü tercih etmek için lisede eşit ağırlıktan hazırlanırken, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünü tercih etmek için sayısaldan hazırlanırlar. Üniversiteye giriş sınavı için eşit ağırlık öğrencileri Türkçe, Edebiyat gibi derslere ağırlık verirken; sayısal okuyan öğrenciler Fizik, Kimya, Biyoloji gibi fen derslerine ağırlık verirler. Sınava hazırlanma süreçlerinde yazma becerisinden uzak kalan öğrenciler Eğitim Fakültesi'ne girerler. Sınıf Öğretmeni adayları Eğitim Fakültesi'ne girdikleri andan itibaren yazma ile ilgili derslerle Fen Bilgisi Öğretmen adaylarına göre daha çok karşılaşırlar. Sınıf Öğretmenliği okuyan öğrenciler Yazma Eğitimi, İlk Okuma Yazma Öğretimi, Yazılı Anlatım, Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi, Türkçe Öğretimi gibi derslerle iç içedir. Üniversiteden mezun olan öğrenciler meslek hayatlarına başladığında da bu farklılık devam edebilir. Sınıf Öğretmenleri, öğrencilerine 1.sınıftan itibaren okuma yazma öğretimi ve sıklıkla yazma çalışmaları yaptırırken; Fen Bilgisi Öğretmenleri sayısal ağırlıklı derslerini anlatma esnasında yazma becerisinden kısıtlı düzey yararlanıyor olabilir.

Çalışmamızdan farklı olarak Sallabaş ve Temizkan (2009); Fen Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Matematik Öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmasında yazma tutumları üzerinde daha geniş bir örneklemde çalışmış ve bölümler arasında yazmaya yönelik tutumların ortalamaları arasında büyük farklar tespit etmemiştir. Sözel bölüm öğrencilerinden daha yüksek düzeyde olumlu tutum beklerken ulaşılan sonuçlardan sonra bölümün değil, kişisel tercihlerin önemli olduğu kanısına varmışlardır. Yazma dil becerilerinin son halkasıdır. Yazma becerisi sayfalarca yazı yazmak, zorunlu olmak, aynısını geçirmenin ötesinde kendini anlatma becerisidir. Birey yazma sürecinin sonucunda özgün bir ürün ortaya çıkarttığı için yazma zor bir süreçtir. Yazma becerisi öğrencilerin tek başlarına öğrenebileceği bir beceri değildir. Bu süreçte öğrencilerin, öğretmenlerinin desteğine, geri dönütlerine ve doğru yönlendirmelerine ihtiyaçları vardır. Yazma becerisi sadece bireyin akademik yaşamında kullandığı bir beceri değildir. Kişinin sosyal hayatında kurduğu iletişim, meslek hayatında deneyimlerini aktardığı yol olup; tüm insanların en azından temel düzeyde bilmesi gerektiği bir beceridir (Sallabaş ve Temizkan, 2009).

Yazmaya dersler arası bir bütünlük olarak bakıp, duygu ve düşünceleri ifade etmek ile deneyimleri paylaşmanın yanında tüm dersler için kullanılabilecek etkili bir strateji olduğunu fark etmeliyiz. Öğrencilerin yazma inancı ve özgüveni kazanması için öğretmen adaylarının yazmaya karşı olumlu tutum sergilemesi gerekmektedir. Her davranışıyla öğrencilerine örnek olan öğretmenlerin olumlu tutumları ve bu beceriye zaman ayırmaları onlara yazmayı sevdirecektir. Öğretmenler yazma becerisini öğrencilere kazandırıp, tüm derslerinde farklı etkinlikler tasarlayıp, yazmayı etkili bir strateji olarak kullanmalıdırlar. Yapılacak olan çalışmalarda araştırmacılar, son sınıf öğrencileriyle çalışmakla beraber fakülteye yeni giren öğrencilerin de yazma becerisine yönelik tutumlarına bakabilirler. İlkokulun ilk yıllarında kazandırılmaya başlanan yazma becerisine yönelik tutumlar için o yaş grubunun tutumları üzerinde çalışılabilir. Araştırma daha büyük örneklemle çalışılabilir.

Kaynakça

Akaydın, Ş. & Kurnaz, H. (2015), Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 246-261.

Akgün, E.,Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş., Kılıç Çakmak, E. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Beydemir, A. & Susar Kırmızı, F. (2012). İlköğretim 5.sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 319-337.

Ceran, D. (2013), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Eğitimi Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 8(1), 1151-1169.

Daisey, P. (2009), The Writing Experiences and Beliefs of Secondary Teacher Candidates, *Teacher Education Quarterly*,36(4), 157-172.

Göçer, A. (2012), The Investigation of Intertextuality: The Use of Linguistic Texts of Turkish Teacher Candidates in the Written Texts Those They Created, *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 184-195.

Göçer, A. (2017), Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerisine Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(3), 1025-1038.

Graham, S. & Berninger, V. & Fan, W. (2007), The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students, *Contemporary Educational Psychology*, 32, 516-536.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayınları.

Kaman, Ş. & Yıldız, M. (2016), İlköğretim (2.-6.Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522.

Sallabaş, E. & Temizkan, M. (2009), Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.

Sözer, E. (1996), Üniversitelerde Öğretim Gören Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2).

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri ile Kitap Okuma Motivasyonlarının İncelenmesi

Study of Primary School Students' Reading Comprehension Skills and Reading Motivation

Mehmet Katrancı[1], Tolga Gürbüz[2], Engin Kayır[3], Tuğba Ceylan[4]

Özet

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın çalışma grubu 438 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile bu öğrencilerin öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formları, Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta, kitap okuma motivasyonlarının ise yüksek düzeyde olduğu; hem öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerisinin hem de kitap okuma motivasyonunun kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yüksek düzeyde yer verdikleri ve bu etkinliklere yer verme düzeyinin, öğretmenlerin cinsiyetine ve mesleki kıdemine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer verme düzeyi ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Kitap okuma motivasyonu, okuduğunu anlama becerisi, ilkokul öğrencileri, sınıf öğretmeni**.**

Abstract

In this study, it was aimed to investigate the reading comprehension skills and reading motivation of primary school students in terms of various variables, and to determine the relationship between reading comprehension skills and reading motivation of the students with the applications of primary school teachers to gain reading strategies in Turkish lessons. The study group of the study, which was designed in the relational screening model, consisted of 438 primary school fourth grade students and primary school teachers of these students. Personal information forms, Book Reading Motivation Scale, Reading Comprehension Skills Scale and Reading Comprehension Success Test were used for students and teachers as data collection tools in the research. As a result of the research, it was observed that students' reading comprehension skills were moderate and reading motivation was high for narrative and informative text; both reading comprehension skills and reading motivation differ significantly in favour of female students. It was found that the primary school teachers participating in the study conducted high level activities for gaining reading strategies in Turkish lessons and the level of conducting these activities did not differ according to the gender and professional seniority of the teachers. In addition, it was determined that there was no relationship between the level of reading comprehension skills and reading motivation of the primary school teachers and the level of giving activities to gain reading strategies in Turkish lessons.

Keywords: Reading motivation, reading comprehension skills, primary school students, primary school teachers.

Giriş

İnsanoğlu var olduğundan beri yaşamı boyunca hayatı ve hayatın içinde olanları anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya çalışmıştır. Bilimsel araştırmaların temel noktalarından birisi olan bu çaba, okuma ve anlama etkinlikleri olarak günümüzde de devam etmektedir. Okuma; görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümleme ve yorumlama gibi farklı bileşenlerden oluşan, karmaşık bir zihinsel süreçtir (Coşkun, 2002, s.231). Okuma, psikolojik, biyolojik ve fizyolojik bir etkinlik olmakla birlikte; bu etkinliğin temelinde anlama vardır (Epçaçan, 2009, s.207).

Anlama, okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşlerinden kabul edilenler ve edilmeyenler hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır. Anlama, yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır; okuma ve dinleme etkinliğinin amacıdır (Temizkan, 2008, s.132). Bu tanımdan yola çıkarak okuduğunu anlama, bireyin okuma sırasında ve okuma öncesinde kazandığı bilgileri bilişsel bir süzgeçten geçirerek, okunan metnin anlaşılmasını sağlayan süreç olarak ifade edilebilir. Okuduğunu anlama becerisini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerin en önemlilerinden biri de motivasyondur. TDK Büyük Türkçe Sözlüğü'ne göre motivasyon; isteklendirme, güdüleme olarak tanımlanmaktadır. Motivasyon; okumanın öğrenilmesi, geliştirilmesi, okumaya verilen değer ve okuyucunun benlik algısı bakımından en önemli faktördür (Ataş, 2015, s.3).

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mtkatranci@gmail.com
[2] Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, hocatolga92@gmail.com
[3] Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, enginkayr@gmail.com
[4] Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, tgbcyln71@gmail.com

Motivasyon birçok alanda kullanılmakla birlikte okuma alanında "okuma motivasyonu" ve "kitap okuma motivasyonu" biçiminde isimlendirilmiştir. Okuma motivasyonu, bireylerin okumaya yönelik harekete geçmesini sağlayan, ilgi ve isteklerine, davranışlarına etki eden bir durum olarak açıklanabilir (Öztürk ve Aydemir, 2013, s.1106). Okuma sonucunda beklenen yararın gerçekleşebilmesi için çocuğun öncelikle okumaya yönelmesi, okumaya zaman ayırması ve okumaya istekli olması gerekmektedir. Bu durumun sonucu da okuma motivasyonunu ön plana çıkarmaktadır (Yıldız, 2013, s.1465). Kitap okuma motivasyonu ise kitabı okumak için gerekli olan ilgi, istek, merak ve tutumun oluşabilmesi; kitap okumanın değerli bir davranış olarak görülüp kitap okuma alışkanlığının sürekli hale gelmesi için vazgeçilmez bir güçtür. Kitap okumaya yönelmek, kitap okumak için haklı sebepler bulmak, kitap okuma kararının verilmesi ve bu karara ulaşabilmek için, kitabı incelemek ve kitapla iç içe olabilmek için kütüphaneye/kitaplığa yönelmeyi gerektirmektedir. Okuma bittikten sonra beklenen ise kitapta anlatılan konular hakkında bir karara varılabilmesi; okunanların kişinin zihin dünyasını zenginleştirebilmesidir (Katrancı, 2015, s.50).

Türkçe dersinin asıl amaçlarından biri öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmaktır. Okuduğunu anlama, okuma sırasında kullanılan stratejilere bağlıdır. Okuduğunu anlama stratejileri okunan metni irdelemeye, metnin amacını belirlemeye, neden sonuç ilişkisi kurmaya yardım etmektedir. Öğrenciler uygun zamanda, doğru stratejileri kullandıklarında okuduğunu anlamaya bağlı öğrenmeleri daha başarılı bir şekilde gerçekleşmektedir (İnce, 2012, s.4). Bu stratejilerin öğrencilere kazandırılmasında sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yaptıkları uygulamalar önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerindeki uygulamalarının ve öğrencilerine okumaları için önerdikleri kitapların, öğrencilerin okuma ve kitap okuma motivasyonu kazanmalarında oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik şu sorulara cevap aranmıştır.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları hangi düzeydedir?
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonları;
Cinsiyetlerine,
Ebeveynlerinin öğrenim düzeyine,
Bir aylık sürede okudukları kitap sayısına,
Okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri hangi düzeydedir?
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri,
Cinsiyetlerine,
Ebeveynlerinin öğrenim düzeyine,
Bir aylık sürede okudukları kitap sayısına,
Okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için kullanılan stratejileri ve teknikleri uygulama düzeyi nedir?
Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin öyküleyici-bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada; ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlandığından elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2018, s.25).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Kırıkkale iline bağlı resmi ilkokulların dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların örnekleme kolayca ulaşıp verileri toplayabileceği ve bu sayede zaman, iş gücü ve para kaybının

azalacağı bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018, s.95). Araştırmanın örneklemi belirlenirken, Kırıkkale ilinde bulunan dördüncü sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenleri ve bu öğretmenlerin öğrencileri örnekleme dâhil edilmiştir. Örneklem grubu; 203 erkek ve 235 kız öğrenci olmak üzere 438 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi, 17 kadın ve 8 erkek olmak üzere 25 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci kişisel bilgi formu, Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği, Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği ve Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına yönelik açıklamalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Öğrenci Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda öğrencilerin cinsiyetlerini, okul öncesi eğitim alma durumlarını, anne-baba öğrenim durumunu ve bir aylık sürede okudukları kitap sayısını belirlemeye yönelik beş adet soru bulunmaktadır.

Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği: Katrancı (2015) tarafından geliştirilen ölçekte kitap okumaya yönelik motivasyonu ifade eden 14 madde bulunmakta ve ölçek okuma sevgisi, okuma sebebi olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Okuma sevgisi alt boyutunda 8, okuma sebebi alt boyutunda ise 6 madde yer almaktadır. Ölçek 3'lü Likert tipinde hazırlanmış ve "Bana uygun", "Bana biraz uygun", "Bana hiç uygun değil" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Kitap okuma motivasyonu ölçeğinden alınan puanların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları

Boyut	Kitap Okuma Motivasyonu Düzeyleri Puan Aralıkları		
	Düşük	Orta	Yüksek
Okuma Sevgisi	8-13,3	13,4-18,7	18,8-24
Okuma Sebebi	6-10	10,1-14,1	14,2-18
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	14-23,3	23,4-32,7	32,8-42

Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği: Araştırmada kullanılan okuduğunu anlama becerileri ölçeği Epçaçan ve Erzen (2010) tarafından geliştirilmiştir. 24 tanesi olumlu 8 tanesi olumsuz olmak üzere 32 maddeden oluşan bu ölçekteki amaç sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için kullandıkları stratejileri ve teknikleri hangi düzeyde uyguladıklarını belirlemektir. Ölçekte "Her Zaman Yaparım", "Çoğu Zaman Yaparım", "Ara sıra Yaparım", "Yapmam", "Hiç Yapmam" şeklinde 5'li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten en düşük 32, en yüksek 160 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar için 32-74,7 aralığı düşük, 74,8-117,5 aralığı orta, 117,6-160 aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

Okuduğunu Anlama Başarı Testi: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek amacıyla Kaya Tosun (2018) tarafından geliştirilen ve 14 açık uçlu sorudan oluşan okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testinde "Haberleşme" isimli bir adet bilgilendirici, "Balon" isimli bir adet öyküleyici metin bulunmaktadır. Her iki metin için 7'şer adet soru bulunmakta ve bu sorulara verilen doğru cevaplar 2, eksik cevaplar 1 ve yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Başarı testinin genelinden en düşük 0, en yüksek 28 puan alınabilmektedir. Öğrencilerin başarı testinden aldıkları genel puanın değerlendirilmesinde 0-9,3 aralığı düşük, 9,4-18,7 aralığı orta, 18,8-28 aralığı ise yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmaya katılmak için gönüllü olan sınıf öğretmenlerine ve bu öğretmenlerin öğrencilerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Veriler, her sınıf için iki oturumda toplanmıştır. İlk oturumda, çalışma hakkında yapılan bilgilendirmeden sonra öğrencilere kişisel bilgi formu ve Kitap Okuma Motivasyonu Ölçeği; öğretmenlere ise Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. İkinci oturumda önce öğrencilere okumaları için öyküleyici metin dağıtılmıştır. Öğrenciler okuduktan sonra metnin yer aldığı kâğıt toplanmış ve bu metne yönelik soru kağıdı öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen sürede metne yönelik soruları cevaplamaları istenmiştir. Aynı süreç bilgilendirici metin için de uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde öncelikle öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik sorulara verdikleri cevaplar üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunup puanlandıktan sonra araştırmacıların kâğıtlara

verdikleri puanların ortalaması alınmıştır. Bu puanlarla birlikte diğer ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Analizde kullanılacak istatistik testlerinin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermediği belirlendiği için yapılan analizlerde Mann Whitney-U, Kruskal Wallis-H, Spearman korelasyon analizi ile betimsel istatistik sonuçlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular sunulurken alt problemlere göre düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu düzeyleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonu düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	S	Düzey
Okuma Sevgisi	438	19,51	3,63	Yüksek
Okuma Sebebi	438	15,69	1,84	Yüksek
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	438	35,21	5,07	Yüksek

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre, araştırmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçeğin okuma sevgisi ve okuma sebebi alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları puanların yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**Sıralar Toplamı**	**Sıralar Ort.**	**U**	**P**
Okuma Sevgisi	Erkek	203	36566,50	180,13	15860,50	,000*
	Kız	235	59574,50	253,51		
Okuma Sebebi	Erkek	203	39806,00	196,09	19100,00	,000*
	Kız	235	56335,00	239,72		
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	Erkek	203	36594,00	180,27	15888,00	,000*
	Kız	235	59547,00	253,39		

*<,05

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ölçeğinin hem okuma sevgisi ve okuma sebebi alt boyutlarından hem de ölçek genelinden aldıkları puanlar cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu söylenebilir. Araştırma katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Anne öğrenim durumuna ilişkin veriler Tablo 5'te, baba öğrenim durumuna ilişkin veriler ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının anne öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyut	**Öğrenim Düzeyi**	**N**	**Sıralar Ort.**	**Sd**	**X^2**	**P**
Okuma Sevgisi	İlkokul	81	203,79	3	,681	,878
	Ortaokul	90	210,26			
	Lise	170	207,69			
	Üniversite ve üzeri	69	195,90			
Okuma Sebebi	İlkokul	81	204,19	3	1,429	,699
	Ortaokul	90	207,58			
	Lise	170	210,78			
	Üniversite ve üzeri	69	191,40			

Genel Kitap Okuma Motivasyonu	İlkokul	81	203,60	3	1,531	,675
	Ortaokul	90	210,73			
	Lise	170	209,73			
	Üniversite ve üzeri	69	190,49			

Tablo 5'te yer alan Kruskal Wallis-H testi sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından ve ölçek genelinden aldıkları puanların, annelerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun, öğrencilerin kitap okuma motivasyonu üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının baba öğrenim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	Sıralar Ort.	Sd	X^2	P
Okuma Sevgisi	İlkokul	39	213,04	3	4,366	,225
	Ortaokul	63	223,86			
	Lise	172	208,58			
	Üniversite ve üzeri	135	189,32			
Okuma Sebebi	İlkokul	39	195,83	3	5,911	,116
	Ortaokul	63	220,55			
	Lise	172	215,15			
	Üniversite ve üzeri	135	187,46			
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	İlkokul	39	205,87	3	5.303	,151
	Ortaokul	63	225,62			
	Lise	172	210,90			
	Üniversite ve üzeri	135	187,61			

Tablo 6'ya göre, öğrencilerin kitap okuma motivasyonu ölçeğinin hem alt boyutlarından hem de ölçek genelinden aldıkları puanlar, babalarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre, baba öğrenim düzeyinin öğrencilerin kitap okuma motivasyonunu etkilemediği belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Boyut	**Bir Aylık Sürede Okunan Kitap Sayısı**	**N**	**Sıralar Ort.**	**Sd**	**X^2**	**P**	**Fark**	
Okuma Sevgisi	Kitap Okumam	11	55,05	4	53,466	,000*	1-3	2-5
	1 Kitap	27	133,50				1-4	3-5
	2 Kitap	47	171,36				1-5	4-5
	3 Kitap	78	201,13					
	4 Kitap ve üzeri	274	247,26					
Okuma Sebebi	Kitap Okumam	11	27,41	4	71,925	,000*	1-2	2-4
	1 Kitap	27	119,50				1-3	2-5
	2 Kitap	47	164,30				1-4	3-5
	3 Kitap	78	205,98				1-5	4-5
	4 Kitap ve üzeri	274	249,59					

Genel Kitap Okuma Motivasyonu	Kitap Okumam	11	41,14	4	68,500	,000*	1-2	2-4
	1 Kitap	27	125,56				1-3	2-5
	2 Kitap	47	162,93				1-4	3-5
	3 Kitap	78	198,40				1-5	4-5
	4 Kitap ve üzeri	274	250,83					

*<,05

Tablo 7'de yer alan verilere göre, araştırmaya öğrencilerin kitap okuma motivasyonları hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bonferroni düzeltmesi yapılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Okuma sevgisi alt boyutundaki anlamı farklılığın bir aylık sürede 4 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle aynı sürede kitap okumayan, 1, 2 ve 3 kitap okuyan öğrenciler arasında; kitap okumayan öğrencilerle 2 ve 3 kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Okuma sebebi alt boyutu ile ölçek genelindeki farklılığın ise bir aylık sürede 4 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrencilerle aynı sürede kitap okumayan, 1, 2 ve 3 kitap okuyan öğrenciler arasında; kitap okumayan öğrencilerle 1, 2 ve 3 kitap okuyan öğrenciler arasında; 1 kitap okuyan öğrencilerle 3 kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin okudukları kitap sayısının, kitap okuma motivasyonu üzerinde oldukça etkili olduğu ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Boyut	**Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu**	**N**	**Sıralar Toplamı**	**Sıralar Ort.**	**U**	**P**
Okuma Sevgisi	Evet	308	67447,50	218,99	19861,500	,895
	Hayır	130	28693,50	220,72		
Okuma Sebebi	Evet	308	68825,00	223,46	18801,000	,299
	Hayır	130	27316,00	210,12		
Genel Kitap Okuma Motivasyonu	Evet	308	67989,50	220,75	19636,500	,751
	Hayır	130	28151,50	216,55		

Tablo 8'e göre, araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonları hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermemektedir Bu bulguya göre, öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumunun, kitap okuma motivasyonu üzerinde etkili olmadığı belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi düzeyi

Değişken	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzey**
Okuduğunu Anlama Becerisi	437	9,97	5,07	Orta

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin genel okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre **Kruskal Wallis-H testi sonuçları**

Metin Türü	**Bir Aylık Sürede Okunan Kitap Sayısı**	**N**	**Sıralar Ort.**	**Sd**	**X^2**	**P**	**Fark**
Öyküleyici Metin	Kitap Okumam	10	134,05	4	14,306	,006*	-
	1 Kitap	27	183,96				
	2 Kitap	47	179,67				

	3 Kitap	78	216,24				
	4 Kitap ve üzeri	274	232,29				
Bilgilendirici Metin	Kitap Okumam	11	189,82	4	12,160	,016*	2-5
	1 Kitap	27	152,11				
	2 Kitap	47	203,09				
	3 Kitap	78	210,44				
	4 Kitap ve üzeri	274	231,93				

*<,05

Tablo 10'a göre, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine yönelik puanları, bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için bonferroni düzeltmesi yapılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda öyküleyici metne yönelik farklılık bulunamamıştır. Ancak bilgilendirici metinlere yönelik farklılığın bir aylık sürede 1 kitap okuyan öğrencilerle 4 ve üzeri sayıda kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik inceleme sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Metin Türü	Cinsiyet	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ort.	U	P
Öyküleyici Metin	Erkek	202	39022,00	193,18	18519,000	,000*
	Kız	235	56681,00	241,20		
Bilgilendirici Metin	Erkek	203	42559,50	209,65	21853,500	,130
	Kız	235	53581,50	228,01		

*<,05

Tablo 11'de yer alan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri cinsiyete göre öyküleyici metinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterirken bilgilendirici metinde farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre kız öğrencilerin öyküleyici metne yönelik anlama becerilerinin erkeklerden daha iyi durumda olduğu; bilgilendirici metinde ise cinsiyetin etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Anne öğrenim durumuna yönelik bulgular Tablo12'de, baba öğrenim durumuna yönelik bulgular ise Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin anne öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Metin Türü	Öğrenim Düzeyi	N	Sıralar Ort.	Sd	X^2	P
Öyküleyici Metin	İlkokul	81	219,86	3	8,618	,035*
	Ortaokul	90	173,85			
	Lise	170	208,99			
	Üniversite ve üzeri	69	218,40			
Bilgilendirici Metin	İlkokul	81	209,35	3	6,408	,093
	Ortaokul	90	178,42			
	Lise	170	211,89			
	Üniversite ve üzeri	69	220,57			

*<,05

Tabloda yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin öyküleyici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, anne öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerilerinin ise farklılık göstermediği görülmektedir. Anlamlı farklılığın belirlenmesi için bonferroni düzeltmesi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda hem öyküleyici hem de bilgilendirici metne yönelik okuduğunu anlama becerisinin anne öğrenim durumuna göre

anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerileri üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 13. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin baba öğrenim düzeyine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Metin Türü	Öğrenim Düzeyi	N	Sıralar Ort.	Sd	X^2	P
Öyküleyici Metin	İlkokul	39	168,94	3	4,274	,233
	Ortaokul	63	215,98			
	Lise	172	205,79			
	Üniversite ve üzeri	134	207,79			
Bilgilendirici Metin	İlkokul	39	197,13	3	1,433	,698
	Ortaokul	63	194,51			
	Lise	172	203,75			
	Üniversite ve üzeri	134	213,76			

Tablo 13'e göre, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerileri, baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre baba öğrenim durumunun, öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerileri üzerinde etkisinin olmadığı belirtilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre **farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları** Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14.Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre Mann Whitney U Testi sonuçları

Metin Türü	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıralar Toplamı	Sıralar Ort.	U	P
Öyküleyici Metin	Evet	308	67166,00	218,78	19888,000	,956
	Hayır	130	28537,00	219,52		
Bilgilendirici Metin	Evet	308	68017,50	220,84	19608,500	,734
	Hayır	130	28123,50	216,33		

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin hem öyküleyici hem de bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerilerinin, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre okul öncesi eğitimin, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için kullanılan strateji ve teknikleri uygulama düzeyi Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Sınıf öğretmenlerinin, Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerisi kazandırmak için kullandıkları stratejileri ve teknikleri uygulama düzeyi

Değişken	N	$\bar{X}$	S	Düzey
Sınıf öğretmenlerinin strateji ve teknikleri uygulama düzeyi	25	128,09	11,77	Yüksek

Tablo 15'e göre sınıf öğretmenleri, Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için kullanılan stratejileri ve teknikleri yüksek düzeyde uygulamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin uygulamaları, kitap okuma motivasyonu, öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik Spearman korelasyon analizi sonuçları

Değişken	1	2	3	4
1. Sınıf Öğretmenlerinin Uygulamaları	1	-,250	-,294	-,137
2. Kitap Okuma Motivasyonu		1	-,034	,099
3. Öyküleyici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi			1	,533**
4. Bilgilendirici Metne Yönelik Okuduğunu Anlama Becerisi				1

**< ,01

Tablo 16'da yer alan verilere göre, öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmamaktadır. Ayrıca kitap okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama becerileri arasında da ilişki yoktur. Ancak öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve kitap okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde okuma stratejilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve kitap okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katrancı'nın (2015) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu iki çalışmanın kitap okuma motivasyonuna yönelik bulgularının farklı olmasının, çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte Katrancı (2015) tarafından yapılan araştırmanın 2015 yılında gerçekleştirildiği göz önüne alındığında aradan geçen zaman içerisinde öğretmenlerin kitap okumaya yönelik olarak öğrencileri daha fazla teşvik etmeye başladığı da düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Yıldız'ın (2013) yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyonlarının cinsiyete göre değişmediği ancak dışsal motivasyon bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olduğu görülmüştür. Kızgın (2019), Katrancı (2015) ve Ataş (2015) tarafından yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerin motivasyonlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri, okuma motivasyonuna benzer şekilde kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Şahinli (2008) ve Şapcı (2018) tarafından yapılan çalışlarda da bu araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde kız öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunda hem okuma motivasyonu hem de okuduğunu anlama becerisi bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha iyi durumda olmasının, cinsiyete bağlı gelişim özelliklerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri de, öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediğidir. Katrancı (2015) ve Yavuz (2019) tarafından yapılan araştırmalarda bu çalışmadan farklı şekilde anne ve baba öğrenim durumunun, çocuklarının okuma motivasyonu üzerinde etkili olduğu ve öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların okuma motivasyonlarının da arttığı belirlenmiştir. Öğrenim düzeyinin okumaya verilen önemle ilişkili olduğu; öğrenim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarına kitap okuma sevgisi kazandırmaya yönelik daha bilinçli davrandığı söylenebilir. Bu araştırmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin kitap okuma motivasyonu puanlarının yükseldiği görülmüştür. Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, araştırma verilerinin normal dağılım göstermemesi nedeniyle kullanılan parametrik olmayan istatistik testlerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının bir aylık sürede okudukları kitap sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği; okunan kitap sayısı arttıkça motivasyonun da yükseldiği tespit edilmiştir. Öztürk ve Aydemir'in (2013) yaptığı çalışmada da bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin kitap okuma süreleri arttıkça okuma motivasyonlarının da arttığı belirlenmiştir. Doğru kitaplarla karşılaşan ve okuma zevkini tadan bir birey, okumak için istekli hale gelecektir. Bu nedenle okuma süresi arttıkça okuma motivasyonun da artması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarının ve okuduğunu anlama becerilerinin, okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Yavuz'un (2019) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitim alma durumunun öğrencilerin kitap okuma motivasyonlarını etkilemediği sonucuna ulaşılırken, Okur'un (2017) yaptığı çalışmada ise göre içsel ve dışsal motivasyon bakımından okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Katırcı Ağaçkıran (2016) ve Akın'ın (2016) yaptığı çalışmalarda ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı puanlarının okul öncesi eğitim alanlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada dördüncü ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının konuyla ilgili farklı bulgular elde etmesinin, öğrencilerin okul öncesi eğitimden sonraki eğitim sürecinde aralarındaki farkın kapanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri orta düzeydedir. Bu sonuca benzer şekilde Gür (2018) ve Kuşdemir (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin okuduğunu anlama

becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çayır'ın (2011) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada ise öğrencilerin okuduğunu anlama ön test puanlarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer araştırmaların sonuçları, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin düşük ya da orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durumun nedenlerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin okudukları kitap sayısı arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Kurnaz (2018) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin kitap okuma sıklığı, evde bulunan kitap sayısı ve son bir yılda okuduğu kitap sayısına göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Okumaya ayrılan zaman arttıkça, okuduğunu anlama becerisinin de olumlu yönde değişmesi beklenen bir durumdur. Bu nedenle okumaya ayrılan zamanın artırılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışkan (2000), Sabak (2007) ve Şapcı (2018) tarafından yapılan araştırmalarda bu çalışmadan farklı şekilde ebeveynlerin öğrenim düzeyi ile çocuklarının okuduğunu anlama becerileri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık, ebeveynlerin ve okulların bulunduğu bölgelerin sosyo-ekonomik seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara yüksek düzeyde yer verdikleri görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak için yaptıkları uygulamalar ile öğrencilerin kitap okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmadığı; öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama becerileri arasında ise pozitif yönlü anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Öyküleyici ve bilgilendirici metinlere yönelik anlama becerilerinin birlikte gelişmesi beklenen bir durumdur. Ancak öğretmenlerin uygulamaları ile öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki çıkmaması düşündürücüdür. Çünkü bu durum öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Toksun'un (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi ve sınıf dışında okuma-anlama eğitimine yönelik yapmış oldukları planlamalar hakkındaki görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenler, okuma anlama eğitimine yönelik planlamanın daha çok zümre toplantılarında alınan kararlar doğrultusunda şekillendiğini ifade etmişlerdir. İnce'nin (2012) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu okuduğunu anlama stratejilerini uygulamanın her zaman gerekli olduğunu fakat ders kitaplarındaki bazı metinlerin stratejileri uygulamak için elverişli olmadığını, ayrıca bazı okuduğunu anlama stratejilerini uygulamak sınıf mevcutlarının uygun olmadığını ve ders sürelerinin yetersiz olduğunu belirttikleri görülmüştür. Benzer araştırmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin okuduğunu anlama stratejilerini kazandırmaya yönelik eksikliklerinin bulunduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, okunan kitap sayısına göre olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin ilgi alanlarını belirleyerek onların daha fazla kitap okumalarını sağlayabilir. Böylece öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının da artırılmasına katkıda bulunabilir.
Erkek öğrencilerin hem okuduğunu anlama becerilerinin hem de kitap okuma motivasyonlarının kız öğrencilere göre neden daha düşük olduğunu belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin okuma stratejilerini kazandırmak için gerekli olan etkinliklere Türkçe derslerinde yüksek düzeyde yer vermelerine rağmen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi uygulamalarına yönelik uzun süreçli gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir. Elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.
Bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Benzer araştırmalar farklı sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

Kaynakça

Ataş, M. (2015). *İlkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının bazı değişkenler bakımından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Akın, S. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2), 248-268.*

Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 69-86.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 11, 231-244.*

Çalışkan, M. (2000). *Ailelerin bazı sosyo-ekonomik faktörlerinin öğrencinin okuduğunu anlama başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çayır, N.B., (2011). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde çoklu zekâ uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileriyle ilgili deneysel bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çetinkaya, N. (2018). *Hikâye haritası yönteminin video geri bildirim ile sunumunun zihin yetersizliği olan çocukların okuduğunu anlama becerilerine etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6),207-223.*

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim, 40*(185), 22-32.

Gök, S. (2019). *Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *28*(28), 101-108.

Gür, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyleri, öz-düzenleme becerileri ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale

İnce, Y. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak

İşler, N. K. ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *4*(2), 174-186.

Kaldan, S.E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimsel Enstitüsü, Bolu.

Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı-gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 135-157.

Katırcı Ağaçkıran, Z. (2016). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep

Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3*(2), 49-62.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kızgın, A. (2019). *Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlamanın akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modelinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 86-113.

Kuşdemir, Y. (2014). *Doğrudan öğretim modeli'nin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurnaz, H. (2018). *Bilgilendirici metinlerde okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Okur, B. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okur öz algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 12*(1), 66-76.

Öztürk, E. ve Aydemir, Z. İ. (2013). Başlangıç düzeyi okuyucunun okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(3), 1105-1116.

Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şapcı, D. (2018). *İlkokul öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama ve özetleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 129-148.

Toksun, S. (2015). *Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin bir araştırma (Kars ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya

Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5d99f3f86ae3c2.02757961 adresinden 13.08.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 260-271.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies,* 8(4), 1461-1478.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 131-139.

İlkokul Türkçe Öğretiminde Yöresel Yazarların Eserlerinin Kullanımı

Use of the Writings of Local Writers in Primary School Turkish Teaching

Özgür Babayiğit[1], Fevzi Güçlü[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul Türkçe öğretiminde yöresel yazarların eserlerinin kullanımının incelenmesidir. Yapılan araştırma öncelikle Türkçe öğretimi alanına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine bir fikir vermesi bakımından önemlidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji türündedir. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıları Yozgat ili merkez ilçesinde görev yapan on bir sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasının ardından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında, yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise Türkçe öğretiminde yöresel sanatçıların eserlerinin kullanımına yönelik sorular yer almaktadır. Veriler 2019 yılı nisan ayında toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, on bir sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler, öğretmenler odasında, teneffüslerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 118 dakika görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Yapılan tematik analiz sonucunda dört adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temaların şunlardır: 1. tema: Milli kültür aktarımı. 2. tema: Yakından uzağa ilkesine uygunluk. 3. tema: Türkçe öğretimine katkı. 4. tema: Yazarların öğrencilere örnek olması. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin milli kültür aktarımına olan katkısını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin, Türkçe öğretiminde yakından uzağa ilkesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin Türkçe öğretimine olan katkısını vurgulamışlardır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların öğrencilere örnek olacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları kapsamında, Türkçe ders kitaplarında yöresel yazarlara ait ederlerin de yer alması önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri veya Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yöresel yazarlara ait eserlere yer vermesi önerilmektedir. Türkçe dersleri işlenirken, eğer mümkünse yöresel yazarların sınıfa daveti sağlanarak, öğrencilerle sohbet etmeleri sağlanabilir. Bu durum öğrencilerin vizyonunu geliştirme bakımından önemlidir.

Anahtar kelimeler: Türkçe, yöresel, yazar, eser.

Abstract

The aim of this study is to examine the use of the works of local writers in primary school Turkish teaching. The research is primarily important in terms of contributing to the field of teaching Turkish. In addition, it is important to give an idea to the classroom teachers about the subject. The research is a qualitative research method. Appropriate sampling method was used in the selection of the participants. Eleven classroom teachers working in the central district of Yozgat consist of the participants. A semi-structured interview form was developed to collect the data. In order to form a semi-structured interview form, firstly, the related literature was searched. After the literature review, the semi-structured interview form was presented to the expert opinion. After the expert's opinion, the semi-structured interview form was finalized. The semi-structured interview form consists of two parts. In the first part, questions were asked to determine the demographic characteristics of classroom teachers. In the second part, there are questions about the use of the works of local artists in teaching Turkish. Data were collected in April 2019. The semi-structured interview forms prepared by the researchers were applied to eleven classroom teachers. The interviews were recorded on the voice recorder. The interviews were conducted in the teachers' room and during the breaks. A total of 118 minutes were interviewed. Thematic analysis was used to analyze the data. As a result of thematic analysis, four themes were reached. The themes achieved are: 1. theme: National cultural transfer. 2. theme: Closely away from the principle of conformity. 3. theme: Contribution to teaching Turkish. 4. theme: Authors to be an example to students. The interviewed class teachers stated the contribution of local writers to the national cultural transfer. The interviewed class teachers stated that the works of the local writers were in conformity with the principle of close away in teaching Turkish. The interviewed classroom teachers emphasized the contribution of local writers to the teaching of Turkish. The interviewed class teachers stated that the local writers would set an example for the students. Within the scope of the research results, it is suggested that local authors should include in Turkish textbooks. It is recommended that classroom teachers or Turkish teachers include works by local authors in Turkish lessons. In the course of Turkish lessons, if possible, local writers can be invited to the class to chat with the students. This is important in terms of improving students' vision.

Keywords: Turkish, local, author, writing.

Giriş

Dil öğretiminde ana esas dört temel beceri dediğimiz okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu sebeple hem Türkçe öğretim setlerinde hem de derslerde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik bir takım çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda ağırlık nokta halka ait olan ve halkın mahsulleri olan anlatmalardır. Çünkü dili öğrenecek kişi bu örnekler vasıtasıyla kalıcılığı

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozgur.babayigit@bozok.edu.tr
[2] Bilim Uzmanı, Sorgun Şehit Hamza Uludağ Anaokulu, Türkiye, guclufevzi@gmail.com

yakalayabilir (Doğru ve Kaplan, 2017, s. 230). Milli Eğitim Temel Kanununda "Madde 2 – Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek" olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Dil öğretiminde kültürel ögelerin aktarılması gerekmektedir. Eğer bu duruma gereken önem verilmezse dil öğretimi eksik kalır (Doğru ve Kaplan, 2017, s. 230). Dil öğrenimi aynı zamanda bir kültür öğrenimidir. Dil öğrenen aynı zamanda kültürde öğrenecektir. Türkçeyi öğrenen bir kişi de Türk kültürünü de öğrenmeye başlayacaktır. Türkçe öğretmenleri öğrencilere anlatacakları konulara uygun halk edebiyatı unsurlarına da müracaat ederek Türk kültür hayatı hakkında da az da olsa bilgi verilmiş olacaktır (Yılmaz, 2014, s. 248).

Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019, s. 8). Atasözleri, deyimler, masal, destan, efsane, fıkra, halk hikâyeleri ve hatta halk şiirine kadar bir milletin halkına mal olmuş, halkın belleğinde yüzyıllarca korunarak kuşaktan kuşağa aktarılmış nice folklorik ürün, Türkçenin sade üslubunu dolayısıyla özünü en iyi yansıtan unsurlar arasındadır. Dolayısıyla, bu ürünlerdeki dil ve anlatımı kavramak bir başka ifadeyle kısa yargılardan hareketle mecazlı, kinayeli dil kullanımını, yerli yerinde kullanılan kıvrak, keskin zekâyı, mizahi üslubu algılamak Türkçeyi öğrenmeyi kolaylaştıracak başlıca etmenlerdendir. Özellikle, destan, halk hikâyesi gibi halkın hayal gücüne, kurgusuna dayalı Türk halk edebiyatı anlatılarında Türk geleneğini yansıtan kültürel bir bütünlük ve 'yaşanmışlığın iz düşümü' vardır (Turhan Tuna, 2014, s. 1483). Konulara uygun olarak seçilen halk edebiyatı ürünleri derse canlılık katacaktır. Öğrenciler belirli bir zamandan sonra dersten sıkılmaya başlayacakları için derste anlatılacak bir fıkra dersin atmosferini değiştirecektir. Öğrencilerde zihnen bir rahatlama olacaktır. Yine aynı şekilde sorulacak bir fıkra ya da söylenecek bir mani derslerin daha da verimli geçmesini sağlayacaktır (Yılmaz, 2014, s. 248). Türkçe öğretimi sürecinde folklor malzemelerinin kullanımı, Türkçe ile Türk kültürü arasında bir köprü işlevi görebilir. Türkçe öğretmenleri, dil öğretiminde tabii şekilde ortaya çıkan folklor malzemelerini kullanma fırsatlarını değerlendirerek, öğrencilerin dikkatlerini kültürel değerlere, bize özgü dünya görüşümüze, tarihimize ve edebiyatımıza çekebilir (Özdemir, 2013, s. 158).

Bu araştırmanın amacı, ilkokul Türkçe öğretiminde yöresel yazarların eserlerinin kullanımının incelenmesidir. Yapılan araştırma öncelikle Türkçe öğretimi alanına katkı sağlaması açısından önemlidir. Bunun yanı sıra konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerine bir fikir vermesi bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji türündedir. Fenomonoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan bir yaklaşımdır. Olgu bilim araştırmalarında veri toplama kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ya da bu olguyu dışa vurabilecek, yansıtabilecek bireyler ya da gruplar oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 72-74).

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012, s. 92). Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Katılımcıları Yozgat ili merkez ilçesinde görev yapan on bir sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Sıra no	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Bölüm	Mesleki Kıdem (yıl)	Yaş
1	Erkek	Dokuz Eylül Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	33	56
2	Kadın	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	14	36
3	Erkek	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	23	48

4	Kadın	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	10	33
5	Erkek	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	26	48
6	Erkek	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	26	47
7	Kadın	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Ziraat Mühendisliği	22	43
8	Kadın	Selçuk Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	14	40
9	Erkek	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	9	33
10	Erkek	Anadolu Üniversitesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	33	58
11	Erkek	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	28	49

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturmak amacıyla, ilk olarak konu ile ilgili literatür taranmıştır. Literatür taramasının ardından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrasında, yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci bölümde ise Türkçe öğretiminde yöresel sanatçıların eserlerinin kullanımına yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Veriler 2019 yılı nisan ayında toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları, on bir sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler, öğretmenler odasında, teneffüslerde gerçekleştirilmiştir. Toplamda 118 dakika görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde tematik analiz kullanılmıştır. Ulaşılan bulgular belirli temalar altında gruplandırılmıştır. Tematik analiz, verileri tanımlamaya yarayan, birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temaları toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ile ilişkilendirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Yapılan tematik analiz sonucunda dört adet temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 1'de sunulmaktadır.

Şekil 1. Ulaşılan Temalar

Şekil 1 incelendiğinde, ulaşılan temaların şunlar olduğu görülmektedir:

1. Tema: Milli Kültür Aktarımı

2. Tema: Yakından Uzağa İlkesine Uygunluk

3. Tema: Türkçe Öğretimine Katkı

4. Tema: Yazarların Öğrencilere Örnek Olması

1. Tema: Milli Kültür Aktarımı

Araştırma sonucunda ulaşılan ilk tema milli kültür aktarımıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin milli kültür aktarımına olan katkısını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

Bölge kültürünün yeni nesillere aktarılmasına faydası olabileceği kanaatindeyim. Öğrencilere katkısı kültürel yönde olabilir (Öğretmen 1).

Türkçe derslerinde yaşanılan bölgeye ait eserlerin tanıtılması, incelenmesi ve tarihlerinin araştırılıp öğretilmesi benim için önemlidir. Özellikle şu anda yaşadığımız ilin sahip olduğu tarihi ve eserleri öğrenen bir öğrencide milli bilinç kavramının oluşturulması açısından tartışılmazdır. Çevresinden yola çıkarak, ülkemiz tarihi ve eserleri yavaş yavaş merak edilip öğrenilecek diye düşünüyorum. Böylelikle sahip olunan zenginlikler bilinip sahip çıkılacaktır. Çevresine merakla bakan bireyler yetişecek ve bu merak sonucunda sorular ve cevapları oluşacaktır. Unutmayalım ki tarihini bilmeyen, eserlerine sahip çıkmayan bir millet yok olmakla karşı karşıyadır (Öğretmen 2).

Eserler kendi kültürünü öğrenmesi açısından oldukça katkı sağlayacaktır. Yöresel eserler sayesinde farklı kültürleri araştırmaya ve bu alanda kendini geliştirmeye de istekli hale gelmesini sağlayabilir (Öğretmen 4).

Olayı Yozgat ile sınırlandırmak istemiyorum. Genel olarak dil öğretimi yapan meslektaşlarımın Türk kültürünü, Türk tarihini ve Türk edebiyatını iyi bilmesi ve özümsemesi gerektiğine inanıyorum. Yozgat'ta bu bağlamda Ahmet şevki efendinin, Abbas Sayar'ın eserlerini kullanmanın türkülerimizi, masallarımızı kullanmanın faydalı olacağını düşünüyorum (Öğretmen 5).

Bu tür eserlerin öğrencilerin Yozgatlıları tanımaları açısından faydalı olacağını, kendi yöresel kültürünü tanımalarını sağlaması ve yöre insanı hakkında bilgi sahibi olmaları açısından faydalı olacağını düşünüyorum (Öğretmen 7).

Öğrencilere kültürel açıdan ve edebiyatı ve okumayı sevdirmesi açısından katkı sağlayacağını ve bu eserlerin okutulmasının örnek teşkil etmesi açısından faydalı olacağını düşünmekteyim (Öğretmen 8).

Çocukların seviyelerine uygun, kaliteli eserler varsa kullanılabilir. Çocukların yöresel kültürlerinin gelişimi adına yararlı olabileceğini düşünüyorum. Yaşadıkları yöreyi tanımaları açısından katkı sağlayabilir. Kendi yaşadıkları şehirden de yazarların çıkması ve kaliteli eserlerin ortaya konulması, çocuklarda bir ufuk açabilir. Onlara olumlu anlamda örnek olabilir (Öğretmen 9).

Türkçe çok kapsamlı bir alan. Tabii ki Yozgatlıların eserlerinin kullanımı Türkçe öğretiminde kullanılmasını isterim. Hem ülkemizin içinde ilimizin kültürünü tanıtımında oldukça faydalı olacağını düşünürüm. Yozgat kültürü bu konuda oldukça zengin (Öğretmen 12).

2. Tema: Yakından Uzağa İlkesine Uygunluk

Araştırma sonucunda ulaşılan ikinci tema, yakından uzağa ilkesine uygunluktur. Ulaşılan tema kapsamında, görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin, Türkçe öğretiminde yakından uzağa ilkesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

Yakın çevresinden başlayarak öğrenmenin daha olumlu olduğunu düşünüyorum. Yozgatlı olan kişilerin eserlerinde Yozgat ile ilgili bilgilerin olacağından günümüzde çevresini bilmekte zorlanan kişiler için daha faydalı olacağını düşünüyorum (Öğretmen 3).

Çok faydalı olacağını düşünüyorum. Kendi yakın çevresinde, aşina olduğu isimler öğrenmesi için faydalıdır (Öğretmen 4).

Bu tür eserlerin öğrencilerin Yozgatlıları tanımaları açısından faydalı olacağını, kendi yöresel kültürünü tanımalarını sağlaması ve yöre insanı hakkında bilgi sahibi olmaları açısından faydalı olacağını düşünüyorum (Öğretmen 7).

Öğrencilere kültürel açıdan ve edebiyatı ve okumayı sevdirmesi açısından katkı sağlayacağını ve bu eserlerin okutulmasının örnek teşkil etmesi açısından faydalı olacağını düşünmekteyim (Öğretmen 8).

Çocukların seviyelerine uygun, kaliteli eserler varsa kullanılabilir. Çocukların yöresel kültürlerinin gelişimi adına yararlı olabileceğini düşünüyorum. Yaşadıkları yöreyi tanımaları açısından katkı sağlayabilir. Kendi yaşadıkları şehirden de yazarların çıkması ve kaliteli eserlerin ortaya konulması, çocuklarda bir ufuk açabilir. Onlara olumlu anlamda örnek olabilir (Öğretmen 9).

Her okumanın faydası mutlaka olur. Bir insan yöresel bir kitap okursa kendi yaşantısından bir parça olduğu için daha iyi anlar. Yakın çevresini ve çevresinde yetişen değerleri tanır (Öğretmen 10).

3. Tema: Türkçe Öğretimine Katkı

Araştırma sonucunda ulaşılan üçüncü tema, Türkçe öğretimine katkı temasıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin Türkçe öğretimine olan katkısını vurgulamışlardır. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

Eserler bilimsel olursa o zaman yeni nesillere bilimsel katkılar sağlayabilir (Öğretmen 1).

Çevresine merakla bakan bireyler yetişecek ve bu merak sonucunda sorular ve cevapları oluşacaktır. Kısacası muhakeme eden öğrenciler, gençler ve bireyler yetiştirmemize imkân sağlayacaktır (Öğretmen 2).

Yöresel eserler sayesinde farklı kültürleri araştırmaya ve bu alanda kendini geliştirmeye de istekli hale gelmesini sağlayabilir (Öğretmen 4).

Öğrencilere kültürel açıdan ve edebiyatı ve okumayı sevdirmesi açısından katkı sağlayacağını ve bu eserlerin okutulmasının örnek teşkil etmesi açısından faydalı olacağını düşünmekteyim (Öğretmen 8).

Her okumanın faydası mutlaka olur. Bir insan yöresel bir kitap okursa kendi yaşantısından bir parça olduğu için daha iyi anlar (Öğretmen 10).

4. Tema: Yazarların Öğrencilere Örnek Olması

Araştırma sonucunda ulaşılan dördüncü tema yazarların öğrencilere örnek olmasıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların öğrencilere örnek olacağını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri şunları dile getirmişlerdir:

Öğrencilere kültürel açıdan ve edebiyatı ve okumayı sevdirmesi açısından katkı sağlayacağını ve bu eserlerin okutulmasının örnek teşkil etmesi açısından faydalı olacağını düşünmekteyim (Öğretmen 8).

Kendi yaşadıkları şehirden de yazarların çıkması ve kaliteli eserlerin ortaya konulması, çocuklarda bir ufuk açabilir. Onlara olumlu anlamda örnek olabilir (Öğretmen 9).

Öğrenciler kendi içlerinden çıkan insanları örnek alırlar, hedef belirler. Kendilerinin de yapabileceklerine, başarılı olabileceklerine inanarak daha motive olabilirler diye düşünüyorum. Dolayısıyla öğrenci başarısına etkisi olabilir (Öğretmen 11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretiminde yöresel yazarların eserlerinin kullanımının incelendiği bu araştırma sonucunda ulaşılan ilk tema milli kültür aktarımıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin milli kültür aktarımına olan katkısını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda ulaşılan ikinci tema, yakından uzağa ilkesine uygunluktur. Ulaşılan tema kapsamında, görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin, Türkçe öğretiminde yakından uzağa ilkesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda ulaşılan üçüncü tema, Türkçe öğretimine katkı temasıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların eserlerinin Türkçe öğretimine olan katkısını vurgulamışlardır. Araştırma sonucunda ulaşılan dördüncü tema yazarların öğrencilere örnek olmasıdır. Görüşme yapılan sınıf öğretmenleri, yöresel yazarların öğrencilere örnek olacağını belirtmişlerdir. Doğru ve Kaplan'a (2017, s. 230) göre Türkçe dersindeki çalışmalarda ağırlık nokta halka ait olan ve halkın mahsulleri olan anlatmalardır. Çünkü dili öğrenecek kişi bu örnekler vasıtasıyla kalıcılığı yakalayabilir. Milli Eğitim Temel Kanununda, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında, "Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek" olarak belirtilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Turhan Tuna'ya (2014, s. 1483) göre, atasözleri, deyimler, masal, destan, efsane, fıkra, halk hikâyeleri ve hatta halk şiirine kadar bir milletin halkına mal olmuş, halkın belleğinde yüzyıllarca korunarak kuşaktan kuşağa aktarılmış nice folklorik ürün, Türkçenin sade üslubunu dolayısıyla özünü en iyi yansıtan unsurlar arasındadır. Dolayısıyla, bu ürünlerdeki dil ve anlatımı kavramak bir başka ifadeyle kısa yargılardan hareketle mecazlı, kinayeli dil kullanımını, yerli yerinde kullanılan kıvrak, keskin zekâyı, mizahi üslubu algılamak Türkçeyi öğrenmeyi kolaylaştıracak başlıca etmenlerdendir. Özellikle, destan, halk hikâyesi gibi halkın hayal gücüne, kurgusuna dayalı Türk halk edebiyatı anlatılarında Türk geleneğini yansıtan kültürel bir bütünlük ve 'yaşanmışlığın iz düşümü' vardır. Yılmaz'a (2014, s. 248) göre konulara uygun olarak seçilen halk edebiyatı ürünleri derse canlılık katacaktır. Öğrenciler belirli bir zamandan sonra dersten sıkılmaya başlayacakları için derste anlatılacak bir fıkra dersin atmosferini değiştirecektir. Öğrencilerde zihnen bir rahatlama olacaktır. Yine aynı şekilde sorulacak bir fıkra ya da söylenecek bir mani derslerin daha da verimli geçmesini sağlayacaktır. Özdemir'e (2013, s. 158) göre Türkçe öğretimi sürecinde folklor malzemelerinin kullanımı, Türkçe ile Türk kültürü arasında bir köprü işlevi görebilir. Türkçe öğretmenleri, dil öğretiminde tabii şekilde ortaya çıkan folklor malzemelerini kullanma fırsatlarını değerlendirerek, öğrencilerin dikkatlerini kültürel değerlere, bize özgü dünya görüşümüze, tarihimize ve edebiyatımıza çekebilir.

Türkçe öğretiminde yöresel yazarların eserlerinin kullanımı konusunda görüşme yapılan 11 öğretmenden onu olumlu görüşlere sahipken bir öğretmenin farklı bir görüşü dikkat çekmektedir. Sınıf öğretmenlerinden biri konu ile ilgili olarak şunları dile getirmiştir: *"Türkçe öğretiminde Yozgatlı gibi birilerinin eserleri kullanılamaz. Yazarın nereli olduğundan ziyade eserin niteliği önemlidir"* (Öğretmen 6). Farklı görüşteki öğretmenin özellikle eserin niteliğine yönelik vurgu yaptığı görülmektedir.

Araştırma sonuçları kapsamında şu önerilerde bulunulmaktadır:

Araştırma sonuçları kapsamında, Türkçe ders kitaplarında yöresel yazarlara ait ederlerin de yer alması önerilmektedir.

Sınıf öğretmenleri veya Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde yöresel yazarlara ait eserlere yer vermesi önerilmektedir.

Türkçe dersleri işlenirken, eğer mümkünse yöresel yazarların sınıfa daveti sağlanarak, öğrencilerle sohbet etmeleri sağlanabilir. Bu durum öğrencilerin vizyonunu geliştirme bakımından önemlidir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Doğru, M., ve Kaplan, H. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Halkbilimi Ve Türk Halk Edebiyatı Unsurlarının Kullanımı: İstanbul Türkçe Öğretim Seti Örneği. *Tarihin Peşinde-Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 17, 227-240.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun Numarası :1739 Yayımlandığı R. Gazete : Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574 Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5 Cilt: 12 Sayfa: 2342

Özdemir, C. (2013). Dil-Kültür İlişkisi: Folklor Ürünlerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yeri ve İşlevi. *Milli Folklor*, 25(97), 157-166.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Turhan Tuna, S. T. (2014). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Türk Halk Edebiyatı Metinleri Kullanımı: Oğuz Kağan Destanı Örneği. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,* 9 (3), 1481-1497.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) (2019). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2014). Fiilimsilerin Yabancılara Öğretiminde Halk Edebiyatı Ürünlerinden Faydalanma. *3rd International Conference On Language And Literature "Turkish in Europa" Tirana/Albania*, Proceedings Book, v. 2, 245-273.

Okuma Güçlüğü ve Fernald Yöntemi

Reading Difficulty and Fernald Method

Cansu Uyar Aydın[1]

Özet

Bu araştırma okuma güçlüğü olan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin kelime tanımayla okuma becerisinin artırılması amacı ile multi-sensori yaklaşımına dayanan Fernald tekniğinin etkisi olup olmadığına bakmak için yapılmıştır. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılının bahar döneminde Giresun ili Merkez Namık Kemal İlkokulu 3. sınıfında öğrenim gören ve okuma güçlüğü yaşayan bir öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencinin okumaya olan tutumu ve becerisini öğrenmek için sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni ve ailesi ile görüşmeler yapılmıştır. Tüm bunların yanısıra okuma düzeyini tespit etmek için öğrenciye kendi sınıf düzeyinin bir altına ait, Milli Eğitim Türkçe ders kitabından bir okuma parçası verilmiştir. Yapılan ön uygulama ile öğrencinin doğru okuma yüzdesinin % 30 olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin okuma becerisini geliştirmek amacıyla planlanan zaman süresince multi-sensori yaklaşımlarından Fernald yönteminin temel ilke ve prensiplerine göre uygulama tamamlanmıştır. Belirlenen uygulama neticesinde öğrencinin doğru okuma yüzdesinin % 67 oranına yükseldiği görülmektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma güçlüğü, Fernald yöntemi.

Abstract

This research was conducted to investigate the effect of Fernald technique based on multi-sensory approach in order to increase the reading skills of the third grade students with reading difficulties. The study was conducted on a student who was studying in the third grade of Central Namık Kemal Primary School in Giresun province in the spring term of 2018-2019 academic year. Prior to the application, interviews were conducted with the class teacher, guidance counselor and family to learn the student's attitude and skill to reading. In addition to this, the student is given a reading piece from the National Education Turkish textbook, which is below one's own class level, in order to determine the level of reading. It was determined that the correct reading percentage of the student was 30%. In order to improve students' reading skills, the application was completed according to the basic principles and principles of Fernald method which is one of the multi-sensory approaches. As a result of the determined application, it is seen that the correct reading percentage of the student increased to 67%.

Keywords: Reading difficulty, Fernald method.

Giriş

Okuma, belirlenmiş hiyerarşik bir sırada gelişen becerilerden oluşmaktadır. Bu hiyerarşik düzende yaşanabilecek bir problem onu izleyen bir üst kademedeki probleme sebep olabileceği ifade edilebilir. Birbirini takip eden kademelerde başarıyı yakalamak için gerekli olan becerilerin bir önceki kademede kazanılmış olması önemlidir (Brügelman ve Balhorn, 1990). Okuma, yalnızca metindeki kelimelerin sırasıyla söylendiği edilgen bir faaliyet olarak görülmemelidir. Okuyucu metinde olan bilgileri kendisine ait duygu, düşünce ve hedeflerine göre anlamlandırmaktadır. Bu anlamlandırma süreci ile beraber kişi okuduğunu anlamaya başlar. Okumayı yaratıcı ve aktif bir yöntem olarak tanımlayabiliriz (Yangın, Sidekli, 2006).

Okuma becerisi ne kadar iyi olursa kişinin eğitim-öğretim süreci de o denli iyi olacağı söylenebilir. Okuma becerisi sadece eğitim öğretim sürecini değil kişinin diğer bütün becerilerini, sosyal hayatını etkileyebilmektedir. Okuma becerisi, kişinin tüm hayatı süresince faydalanacağı en temel becerilerdendir. Okumayı kolay bir beceri olarak değerlendirmemek gerekmektedir. Kişinin aktif olarak okuma sürecine katılması ile beraber bir takım zihinsel süreçlerden geçmesini gerekli kılan kompleks bir beceridir (Dündar ve Akyol, 2014; Yurdakal, 2014).

Okuma becerisi, kişinin okul hayatının yanısıra sonraki bütün hayatına yön verebilecek bir dil becerisidir. Bu ifadeye göre okuma becerisi, kişinin sosyal ve akademik yaşantısında başarı elde etmesinin yollarından biridir. Çünkü kişi yaşantısının her anında okumaya gereksinim duymaktadır. Akyol (2007), okumayı; siyasal, akademik, kişisel ve sosyal değerlere sahip bir beceri olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin ilkokula başlamalarının hemen ardından okuma öğretimine çok fazla değer verilmelidir. İlkokul sürecinde okuma becerisini istenilen boyutta geliştiremeyen çocuklar, öğrenimlerinin devam ettiği her kademede ve okul dışındaki yaşantılarında da başarısızlıkla karşılaşabilmektedirler.

Fernald Yöntemi

Multi-sensori yöntemlerinden olan teknik 1943 senesinde Grace Fernald tarafından geliştirilmiştir. “VAKT” veya izleme metodu diye de tanımlanabilir. Bu yöntemde kelimeler bir bütün olarak öğretilmektedir. Fernald’a göre, okuyucular sözcüklerin biçimleri ile değil işitsel yönü ile bildiğini ifade etmektedir (Yangın ve Sidekli,

[1] Öğretmen, Giresun Namık Kemal İlkokulu, Türkiye, cansuuyar87@hotmail.com

2006). Klasik çoklu bir algı yaklaşımı sunan Fernald yöntemi devinsel, dokunsal ve görsel öğretim teknikleri ile dil aracılığı ile edinilen bilgileri birleştirmeyi temel almaktadır.

Yöntem, dört basamaktan meydana gelmektedir. Bu basamaklar; öncelikle öğrenciye ait bir sözcük belirlemektir. Ardından öğrencinin sözcüğün üstünden geçebilmesi için öğrenciye uygun boyutta yazılmasıdır. Sonraki basamak öğrencinin sözcüğün üstünden geçerek sözcüğü söylemesidir. Son olarak öğrenci sözcüğü zihninden yazabilmelidir. Bu aşamalarla, öğrencileri farklı yöntem ve tekniklere maruz bırakarak sözcüklerin yazılmasını onların görsel hafızalarına kodlanması hedeflenmektedir. Ardından öğrenilen sözcükler, sözcük listesi yapılarak alfabetik sıraya göre listelenebilir. Sözcükler öğrenildikçe, öğrenci öğrendiği sözcükleri kullanarak öykü oluşturması desteklenmektedir. Öğrenci sözcük öğrenmeye devam ettikçe etkinlikler artırılır (Polloway et al., 2013). Planlanan bu aşamalarla sözcüklerin kalıcı olarak öğrenilmesi hedeflenmiştir. Yöntemin zenginleştirilmesi için uygulama kısmında, harf, hece ve kelime çalışmaları ile sürecin zenginleştirilmesi sağlanmıştır. Bu süreçte, uygulama aşamasında öğrencinin tanıyamadığı ya da zorlandığı harflere yönelik müdahaleye yönelik fonolojik farkındalık kazanma etkinlikleri yapılmıştır. Katılımcı zorlandığı ses, hece veya kelimeyi doğru bir şekilde seslendirene dek farklı bir etkinlik yapılmamıştır. Öğrencinin ses farkındalığı oluşturabilmesi için bazı görsel materyaller kullanarak sürece katılmıştır. Öğrencinin gösterdiği performansa göre Fernald yönteminin basamaklarında bazı revizeler yapılmıştır.

Uygulama aşamasında öğrencinin okuma eylemini başarabilmesi için ihtiyaç duyduğu kelimeleri tanıma becerisine yönelik geliştirici çalışmalar yapılmıştır. Okumaya yeni başlayacak çocuk için, kelime tanıma süreci hiç kolay değildir. Bu süreç öğrencinin zihinsel yeteneğini sonuna kadar kullanmasını gerektirebilir. Öğrenci kelime tanıma sürecini başarıyla tamamlayamadığı zaman okuduğunu anlaması mümkün olmamaktadır. Sözcük tanıma işlemi gerçekleştikten sonra öğrenci okumaktan keyif almakta, dikkatini anlam elde etmek için istendik bir şekilde yönlendirir.(Samuels, 2006b). Bu amaçla uygulama basamağında en önemlisi kelime tanıma becerisinin öğrenci tarafından içselleştirilmesidir.

Öğrencinin okumayı öğrenmesi için gerekli olan harf, ses ve sözcükleri tanımasıdır. Fernald yöntemi ile bu gereklilik elde edilebilir. Bu adım öğrencinin bilişsel sürecine katkı sağlamaktadır. Ters döndürme, ters çevirme ya da bazı sembollerin karışmasına dayanan problemler genellikle öğrenme gelişimi oldukça yavaş yavaş ortadan kalkar.

Fernald geliştirdiği yöntemin, genellikle 8 yaş ya da daha büyük yaş grubu öğrenciler için daha uygun olduğunu savunmaktadır. Bazı öğrenciler için yöntemin üç ayı aşkın bir program ile kullanılmasının daha etkili sonuçlar doğurabilir. Jones ve Golinkoff'un yaptığı araştırma, bütünleştirilmiş bir duyusal yaklaşımın 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okumalarının düzelmesi için daha faydalı olduğunu göstermektedir. Fernald yöntemi ile sağlanacak başarı veya başarısızlık bazı değişkenlere bağlıdır. Yöntemi uygulayacak olan kişinin yönteme yönelik bütün bilgiyi, farklı biçimlerini ve yardımcı teknikleri göz önünde bulundurması gerekir. En önemli detaylardan biri de, oluşabilecek beklenmedik durumlar için öğrencinin kişisel özelliklerinin uzmanlarca doğru bir şekilde analizinin yapılmasıdır. Bu ihtimallerin hepsi dikkate alınmalı ve revize edilmelidir. Böylece öğrenciler kopya ederek okuma güçlüklerinin önüne geçerek başarılı bir okuyu olmaları muhtemeldir (Miccinati, 1979).

Yeni bir sözcük öğrenimine dayanan Fernald Yöntemi multi-sensori yaklaşımlarından olup çoklu algı doğasına dayanmaktadır. Bu yöntemin basamakları (Polloway et al., 2013):

Sözcüğe dikkatle bakılarak sözcüğün tekrarlanması,

Sözcüğün söylenildiği gibi yazıldığı kontrol edilerek bunun sağlanması,

Çocuktan gözlerinin kapatılmasını isteyerek zihninde sözcüğe dair bir imajın oluşup oluşmasının sağlanması.

Zihinsel imaj oluşmamışsa, söylendiği gibi yazılmış bölümlerin hatırlatılması, sözcüğü yüksek sesle tekrar söyleyerek ya da sözcüğü yazıya dökerken eli ile yapmış olduğu hareketi düşünmesinin sağlanması,

Sözcüğün bütün bölümlerinin farkına vardılması ile kelimenin üzerini kapatarak kelimenin yazılması, yazarken de tüm heceleri söylemesinin sağlanması,

Sözcüğe bakıp, sözcüğü söylemesinin ardından sözcük doğruca yazılamamışsa öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesi. Bunu yaparken, öğrencinin sözcük üzerinden parmak ile takip etmesinin sağlanması, o esnada üzerinden geçilen bölümü söylemesi, yanlışsız yazıncaya dek dikkatlice sözcük üstünden gitmesinin sağlanması, sözcüğü yazarken de her sesin söylenmesi gibi tekniklerden yardım alınması,

Sözcüğün zor olduğu düşünülüyorsa çalışma sayfasının arkasına tekrar yazılması,

Gün içinde, sözcüğün zihinden yazılmaya çalışılması,

Öğrencinin kendi sözlüğünü oluşturmasının istenmesi şeklinde özetlenebilir.

Çalışan bir hafıza sürekli işlenerek bilişsel sistemi desteklemektedir. Kelime tanımaya dayanan bu becerilerin gelişimi de çalışan hafızayı destekler. Böylece hafızanın önemli bir bölümü bilinçli farkındalığı sağlamaktadır. Bilinçli bir şekilde kelime tekrarları devam ettikçe tekrar edilmeyen durumlara kıysala kısa süre içinde (ortalama 10-15 saniye) çalışmakta olan hafızadan çıkarılacaktır (Royer and Sinatra, 1994).

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırmanın desenlerinden olan eylem araştırması ile tasarlanmıştır. Elliot (1991), eğitim üzerine yapılan çalışmalarda eylem araştırmasının, bilgi elde etmekten ziyade uygulama geliştirme amacı taşıdığını ifade etmektedir. Stringer (1999), eylem araştırması toplum temeline dayanan araştırma türüdür. Eylem araştırmasında, belirlenmiş problemin tanımlanması ve bir topluma, gruba veya organizasyona destek olma açısından önemlidir. Problem durumunun daha net tanımlanmasını sağlar. Problem açıkça anlaşıldıktan sonra da problemi çözme aşaması ile araştırma tamamlanmaktadır. Eylem araştırtmasının süreci işbirliğini esas almaktadır. Araştırma boyunca, araştırmanın kendi içindeki döngüsü her zaman işler haldedir. Her zaman aktif rolde olan araştırmacı kolaylaştırıcı görevi ve diğer bütün önemli öğeleri içermektedir. Uygulamaya dayanan eylem araştırması, eğiticilerin sınıf ortamında yaşadıkları bir probleme çözüm bulmak ya da diğer farklı konularda öğrencilerinin öğrenme düzeylerini ve kendi mesleki kariyerlerini artırmak için faydalandıkları araştırmalardır (Creswel, 2005).

Katılımcının Özellikleri

2018-2019 eğitim - öğretim yılının ikinci döneminde okuma güçlüğü yaşadığı belirlenen tek denek üzerinde ilgili çalışma gerçekleştirilmiştir. Söz konusu uygulamanın öğrenci üzerinde etkisi olup olmadığı gözlemlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Giresun ili Merkez Namık Kemal İlkokulu'nda 3. sınıfta öğrenim gören öğrenci bir hafta süresince gözlemlendi. Öğrencinin metinleri okuması ve seslendirmesi temel alınarak okuma problemine sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışıldı.

Çalışma Ortamı

Çalışma planı genellikle haftada 3 gün olmak üzere pazartesi, perşembe ve cuma günleri üçüncü ders saatine denk gelecek şekilde destek eğitim odasında gerçekleştirilmiştir. Ders zili çaldıktan sonra İzzet destek eğitim odasına gelmektedir. Seanslar ortalama 20-25 dakika aralığında sürmektedir. İlin merkezindeki okulun öğrenci mevcudu fazladır. Öğrenciler genellikle sosyo - ekonomik durumu orta olan ebeveynlerin çocuklarıdır. Çalışmanın devam ettiği süre içerisinde öğrencinin ailesi ile sıkça görüşmeler yapılmıştır. Ailenin talepleri, görüş ve istekleri ilgi ile dinlenmiş ve karşılıklı etkileşim sağlanmıştır. Öğrencinin ailesi ile yapılan görüşmelerin yanısıra sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ile de görüşmeler yapılmıştır. Yapılan etkili görüşmeler etkili iletişimi doğurmuştur. Sonuç olarak geliştirici öğretim sürecine katkısı olduğu ifade edilebilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerini değerlendirirken proje tabanlı ölçme yaklaşımı kullanılmıştır. Özel eğitim hizmetleri yararına 1970'li senelerin son zamanlarında uygulanmıştır. Deno ve Mirkin, Proje tabanlı ölçmeyi Minnesota Üniversitesi bünyesinde tasarlanmıştır (Hosp, Hosp, & Howell, 2007). Ticari amaçlara dayanan ya da standardize testlerin genellikle yaptıkları ölçümlerin yansız olmadıkları düşünüldüğünden dolayı alternatif bir ölçme yaklaşımı niteliğinde proje tabanlı ölçme kullanılmaktadır (Deno, 2006). PTÖ'nün ana hedefleri, öğretim materyalleri olarak ölçülmesi planlanan sınıf düzeyine ait olmalıdır. Programa ait öğretim materyallerinden ölçme aşamasında da faydalanılmaktadır. PTÖ en fazla okuma etkinliklerinde tercih edilse de matematik ve yazma öğretiminin süreçlerini izleme, ölçme ve becerilerin analizinde de tercih edilmektedir (Baştuğ, Keskin, 2013).

Uygulama Aşaması

Çalışma planına ait, öğrenciye okutulacak metnin bir örneği öğrenciye verilmiştir. Öğretmene ait kopyanın öğrenci tarafından görülmemesi sağlanır. Seansa başlamadan önce öğrenciden metni okuması istenir. Metnin başlangıcı öğrenciye gösterilir. Öğrenciden metni sesli olarak okumasını ister. Öğrencinin kendini rahat hissetmesi için bu okumanın yarış olmadığını söyler. Tüm sözcükleri okumasının gerekliliği, okuyamadığı bir sözcüğe rastladığında onu okumadan diğer sözcüğe geçebileceği söylenir. Öğretmenin komutu ile beraber başlayıp yine komut ile beraber durması gerektiği öğrenciye anlatılır. Öğrenciye hazır olup olmadığı sorulmuştur. Okuma süresince kronometre çalıştırılarak, öğrencinin metni ne kadar sürede okuduğunu öğrenilir. Öğrenci metni okurken öğretmen de aynı zamanda kendine ait metinden takibe devam eder. Öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler (X) şekli ile işaretlenir. Öğrenci bir dakika okuma yaptıktan sonra öğrenciye "dur" komutu verilerek okumaya okuma sonlandırılır. Öğrencinin son okuduğu sözcükten sonra (/) şekli ile işaretlenir (Baştuğ, Keskin, 2013).

Puanlama Aşaması

Öğrencinin bir dakika içinde okuduğu toplam sözcük sayısı belirlenir. Öğrencinin yanlış okuduğu sözcükler sayılarak hata sayısı bulunur. Metnin toplam sözcük sayısından öğrencinin yanlış okuduğu sözcük sayısı çıkarılır. Çıkan sonuç doğru okunmuş sözcüklerin sayısıdır (Baştuğ, Keskin, 2013)

Özel durumlar

Öğrenci 1 dakika içinde 10 sözcükten az doğru sözcük okuyorsa metinlerin düzeyi aynı seviyede değil daha alt düzeyde metinler seçilerek devam edilmesi gerekir. Öğrenci okuyamadığı kelimeyi 3 saniyede doğrulayamadığı zaman öğretmen doğruyu öğrenci ile paylaşır. Okuma esnasında öğrenci satırlardan birini atlarsa bu satır değerlendirmeye tabi tutulmaz. Metin, öğrenci tarafından 1 dakika sürmeden bitirilmişse doğru okunmuş sözcüğün sayısı metnin okuma süresine bölünüp sonuç 60 sayısı ile çarpılmalıdır. Bu işlem öğrencinin 1 dakikadaki performansını öğrenmek için yapılmaktadır. Bu işleme eşit oranlama da denilmektedir. Doğru okunmuş sözcüklerin sayısı metnin toplam sözcük sayısına bölünerek elde edilen sonucun 100 ile çarpılması sonucu doğru okuma yüzdesi elde edilir. Örneğin 60/95*100= % 63,15 (Baştuğ, Keskin, 2013).

Eylem Planı Hazırlama - Uygulama

Okul idaresi, aile ve sınıf öğretmeninin onayıyla okuma güçlüğü yaşayan öğrenci ile çalışılmaya başlanmıştır. Öğrencinin Türkçe ders defteri incelenerek okuma - yazma potansiyelinde sınıf arkadaşlarının gerisinde kaldığı anlaşılmaktadır. Eylem planına başlanmadan İzzet ile görüşülmüştür. Bu görüşme esnasında öğrenci okuma etkinlikleri konusunda bilgilendirilmiştir. İzzet duygularını içinde yaşayan, arkadaş ortamı içinde sessiz kalan, kendini ifade etmede güçlük yaşayan bir öğrencidir. Öğrenci, araştırmaya başlamadan önce bazı tedirginlikler yaşamıştır. İlk zamanlarda tek başına bir uygulamaya dahil olmak bu tedirginliği yaşamasına sebep olmuştur. Ancak zamanla kendisi ile birebir ilgilenildiğini gören ve bunun hazzını yaşayan öğrenci daha rahat ve huzurlu hissetmiştir. İzzet'e seanslar esnasında "Daha iyi okumayı istiyor musun?", "İlgini çeken kitaplar var mı?, "Hangi konularda okumayı seversin?" gibi sorularla sohbet ortamı oluşturulmuş, öğrenci ile karşılıklı etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Seansın ilk gününde araştırmacı İzzet'i yakınen tanımak istemiş, ona kendisi hakkında bilgiler sunmuştur. Araştırmacı ona daha iyi okuyabilmesi için yardım edeceğini, kendisine güvenebileceğini, yanlış okuduğu zamanlarda eleştirmeden destek olacağını, farklı türde metinlerle okuma çalışmaları yapacaklarını anlatarak güven vermeye çalışmıştır. İzzet, okuma çalışmalarına istekle dahil olacağını, arkadaşları gibi okumayı istediğini ifade etmiştir. İzzet'in okuma seviyesini anlamak için ön uygulama yapılmıştır. İzzet'in sınıf öğretmeni, ailesi ve okul rehber öğretmeni ile okuma- yazma becerisi üzerine gerekli bilgiler görüşme yolu ile elde edilmiştir. Ön uygulama ve yapılan görüşmeler sayesinde öğrencinin okumayı yeterli düzeyde öğrenememiş olması, seslerden bazılarını tanımaması, bazı heceleri birleştirmesi, yazısının yeterli okunurlukta olmaması, kelimeleri tahtaya yazarken sesli ya da sessiz harfleri yanlış yazması ya da yazamaması gibi problem durumları belirlenmiştir. Okuma - yazma güçlükleri üzerine yazılmış makaleler incelenerek ilgili alanda uzmandan önemli görüşler alınarak yapılacak yöntem ve eylem planı belirlenmiştir. Çalışma 2018 – 2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, mart ayı ile başlayıp mayıs ayının bitimi ile tamamlanmıştır. Seanslar, eylem araştırmasına göre bizzat araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Eylem planı 30 seansı kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Seanslar 20-25 dakika aralığında sürmektedir. Okuma yazma çalışmaları yapılırken öğrencinin sesi fark etmesi, tanıması sağlanmıştır. Öğrencinin sınıf düzeyine uygun metin okuma etkinlikleri yapılmıştır. Metin içinden seçilen kelimeler öğrenci ile yazma çalışması ile birleştirilmiştir. Seanslarda kelime çalışma kartları kullanılması süreci zenginleştirmiştir. Okuma etkinlikleri sesi hissedip tanıyabilme, kelime çalışma kağıtları ile desteklenmiştir. Seslerin hepsini içeren etkinliklerin tamamlanması ile beraber metinlerde tekrarlı ve yankılı okumalar uygulanmıştır. Yapılan bu eylem planı ile öğrencinin doğru okuduğu kelime sayısını artırmak, sesli okumak, metin içinde doğru okunmayan sözcük sayısını azaltarak, okuma hızının arttırılması hedeflenmiştir. Fernald yönteminden okuma ve yazma çalışmalarında aktif olarak yararlanılmıştır. Yazma etkinliklerinde seslerin hepsini içeren yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenci sesleri öğrendikçe kendine olan güveni oldukça artmıştır. Okumadan zevk alır hale gelmiştir. Seanslara daha ilgili ve meraklı katılmaya başlamıştır. Öğrendiği kelime sayıları arttıkça bu kelimeler kullanılarak dikte ve kopyalama etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrenciye her seansın sonunda onun ilgi, istek ve gelişimine uygun hikaye kitabı hediye edilmiştir. Öğrenci diğer seansa bu ödül hikaye kitabını okuyarak gelmekte, seans başlamadan öğrenci ile sohbetin konularından birini de öğrencinin okuduğu hikaye oluşturmaktadır. Öğrencinin okuma hızının artması için diyalog içeren okuma metinleri de sıkça kullanılmıştır. Diyalog metinleri ile öğrenci ve araştırmacı arasında karşılıklı okuma sağlanmış bu da sürece olumlu etki sunmuştur.

Bulgular

Ön Uygulama (2. Sınıf Metni)

SARMAN KEDİNİN YAVRULARI

Sarman'ı ilk kez bahçede görmüştüm. Yeşil çimenlerin üstüne yatmıştı. Güneşleniyordu. Tüyleri sarıydı. Kuyruğu uzun ve bol tüylüydü. Kirli yüzüne bakınca anladım. O bir sokak kedisiydi. Ama onu yine de çok sevdim. Onu ikinci kez gördüğümde anne olmuştu. Altı yavrusu vardı. Dördü kendisi gibi sarıydı, ikisi ise siyahtı. Ona yaklaşınca beni fark etti. Yeşil gözlerini açıp kapadı. Sırtını okşadım. Hoşuna gitmişti. Sarı tüylü yavrulardan birini aldım. Dişlerini gösterip, "Fıff" diye ses çıkardı. Ben de onu annesinin yanına bıraktım. O gün ilk iş olarak bakkala gidip süt aldım. Küçük bir tabak buldum sonra. Yavrular sütü keyifle içtiler. Kalanını da anneleri içti. Kedicikleri, her sabah böyle besledim. Bana alıştılar. Onları sevmeme, onlarla oynamama izin verdiler. Evimde bir köpeğim vardı. Olmasaydı, yavrularından birini alır, evime götürürdüm. Çok da mutlu olurduk. Günler geçti, yavrular azaldı. En son gördüğümde iki yavru kalmıştı. Dilerim, o dört yavruyu kedi sevenler götürmüştür. Kalan iki yavruya ne olur, bilemem. Birileri almazsa da yaşayabilirler. Yaşasınlar. Onlar ne ilk ne de son sokak kedisi olacaklar.

Aziz SİVASLIOĞLU

Tablo 1. Değerlendirme Sonuçları

PİLOT UYGULAMA **28.02.2019**	**ARA DEĞERLENDİRME** **17.04.2019**	**SON DEĞERLENDİRME** **27.05.2019**
Doğru Okunan Kelime Sayısı **45**	Doğru Okunan Kelime Sayısı 80	Doğru Okunan Kelime Sayısı 100
Okuma Süresi **13 dakika 52 saniye**	Okuma Süresi 10 dakika	Okuma Süresi 6 dakika 12 saniye
Dakikada Okunan Kelime Sayısı **11**	Dakikada Okunan Kelime Sayısı 15	Dakikada Okunan Kelime Sayısı 25
Doğru Okuma Oranı **% 30**	Doğru Okuma Oranı % 53	Doğru Okuma Oranı % 67

Tablo 2. Program İçin Kullanılan Metinler - Yürütülen Çalışmalar

Sınıf Düzeyi	**Metnin Adı**	**Uygulama Adı**
3	Göçmen Kuş	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Gökyüzü Savaşı	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Tilki ile Leylek	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Aslan ile Fare	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Yaşa Okulum Yaşa	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Tren Yolculuğu	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Küçük Çocuk ve Şeker Kavanozu	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Masallar Diyarı	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Deve ile Yavrusu	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Atatürk Çocukları Çok Severdi	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Öğretmene Saygı	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Nail ile Ninesi	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Parayı Kim Buldu	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Telefon Numarası	Örnek Okuma, Kelime Çalışması

3	Uzaya İlk Yolculuk	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Yemek Seçimi	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	İftar Bilmecesi 1	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Bilgi Dağarcığı 1	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Bilgi Dağarcığı 2	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Aslanın Sarayı	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Hacivat ile Karagöz	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Aslan ile Tilki	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Karga ile Koyun	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Efe Tiyatroya Gidiyor	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Muhteşem Güneş	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Atatürk'ün Metotlu Çalışması	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	İftar Bilmecesi 2	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Fatih'in İstanbul Rüyası	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Okumak	Örnek Okuma, Kelime Çalışması
3	Damlaya Damlaya Göl Olur	Örnek Okuma, Kelime Çalışması

Tablo 3. Uygulama Süreci Ölçümleri

Sınıf Düzeyi	Metnin Adı	Toplam Kelime Sayısı	Doğru Okunan Kelime Sayısı	Dakikada Okuanan Doğru Kelime Sayısı
3	Göçmen Kuş	192	56/63	5/14
3	Gökyüzü Savaşı	116	35/41	5/10
3	Tilki ile Leylek	90	27/35	5/12
3	Aslan ile Fare	98	31/39	9/12
3	Yaşa Okulum Yaşa	27	11/16	7/10
3	Tren Yolculuğu	110	40/50	5/11
3	Küçük Çocuk ve Şeker Kavanozu	65	27/33	10/15
3	Masallar Diyarı	72	30/37	9/15
3	Deve ile Yavrusu	68	30/37	11/13
3	Atatürk Çocukları Çok Severdi	70	31/40	7/12
3	Öğretmene Saygı	67	30/38	7/14
3	Nail ile Ninesi	110	51/59	7/12
3	Parayı Kim Buldu	130	60/70	10/18
3	Telefon Numarası	43	22/30	11/17
3	Uzaya İlk Yolculuk	127	60/69	11/16
3	Yemek Seçimi	128	62/70	9/15
3	İftar Bilmecesi 1	136	67/75	8/11
3	Bilgi Dağarcığı 1	113	57/64	8/13
3	Bilgi Dağarcığı 2	105	52/60	8/13
3	Aslanın Sarayı	100	49/56	9/14
3	Hacivat ile Karagöz	85	44/52	12/20

3	Aslan ile Tilki	120	60/68	8/12
3	Karga ile Koyun	73	39/45	8/15
3	Efe Tiyatroya Gidiyor	108	60/67	8/11
3	Muhteşem Güneş	100	56/64	10/16
3	Atatürk'ün Metotlu Çalışması	88	53/59	13/19
3	İftar Bilmecesi 2	90	58/65	11/16
3	Fatih'in İstanbul Rüyası	78	54/60	11/20
3	Okumak	105	70/76	14/20
3	Damlaya Damlaya Göl Olur	83	59/65	14/21

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fernald yöntemi prensiplerine göre planlanan 30 seanslık tekrarlı ve yankılı okuma tekniklerini de içinde barındıran okuma güçlüğü giderilmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Ön uygulamada öğrencinin kendisine verilen metni yeterli düzeyde okuyamadığı belirlenmiştir. Ön uygulamaya göre öğrencinin doğru okuma yüzdesi % 30'dur. Seanslar sonucunda öğrencinin seviyesine uygun olan metni, 6 dakika 12 saniye içinde okuduğu, doğru okuma oranının % 30'dan % 67'ye yükseldiği tespit edilmiştir. Öğrencinin tamamlanmış seanslar sonunda kendine olan güveninin arttığı ve sesli okuma konusunda cesaretlendiği görülmektedir. Hem sınıf ortamında hem de ailesinin içinde daha girişken ve daha mutlu olduğu yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Yangın ve Sidekli (2006) yaptığı çalışma da okuma güçlüğü yaşayan ilkokul 3. sınıf öğrencisinin okuma becerisini ve kelime tanıma düzeyini artırmak için Fernald yöntemini uygulamıştır. İlk uygulamada 183 kelimeden oluşan 3. sınıf düzeyine ait bir metinde hata sayısı 29'dur. Bu da öğrencinin endişe düzeyinde olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinlikler ile beraber % 92 başarı oranına ulaşan öğrenci metinde sadece 15 hata yaparak endişe düzeyinden çıkmıştır. Akyol ve Sever (2018), fernald yöntemi ile beraber yankılı (eko) ve tekrarlı okuma tekniklerinden de yararlanarak okuma ve yazma güçlüğü azaltılmasına ilişkin 60 ders saatini içeren bir uygulama yapmıştır. Ön değerlendirmeye bakılırsa katılımcı okunması istenen metni okuyamamıştır. Yapılmış uygulamalar neticesinde katılımcıya ait sınıf düzeyine göre seçilmiş metni, 5 dakika içinde daha sesli okuyarak, metnin 30 kelimelik bölümünde toplam 8 yanlış okuma yapmıştır. Katılımcı, uygulama sonucunda endişe düzeyinde kalsa da eskiye göre daha güvenli okuyarak sesli olarak okumaya çekinmediği izlenmiştir. Yılmaz (2006), ilkokul 3. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada sesli okuma yanlışlarını düzeltmek, okuma - anlama becerilerini geliştirmek için tekrarlı okumanın faydası olup olmadığını tespit etmek istemiştir. Katılımcıların 2. sınıf endişe düzeyindeki okuma seviyelerini uygulama sonucunda 2. sınıf için bağımsız seviyeye, 3. sınıf seviyesindekileri de öğretim düzeyine çıkarak, yanlış okumalarında ciddi anlamda azalma görülmüştür. İzzet doğru okuyamadığı sözcükleri fark ederek hatalarını en aza indirmek hatta yok etmek için oldukça isteklidir. Kendisine verilen okume metinlerini ya da hediye olarak verilen hikâye kitabını bir an önce okumak istemekte ve okuyup başardıkça da çok mutlu hissetmektedir. İlk zamanlarda okumaya yönelik olumsuz bir tutumu olan öğrencinin uygulamalar neticesinde bu kötü hislerinin yavaş yavaş azaldığı bunun yanısıra da okuma arzusunun gittikçe arttığı görülmektedir. Öğrencinin ailesi de öğretmeni de kendileriyle olan görüşmelerde, İzzet''in okuma isteğinin arttığını, yanlış okuma korkusunu azalttığını ve okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Dündar ve Akyol (2014) bir okuyucunun okuma arzusu artarsa bu oranla daha çok okuma etkinlikleri yapmak isteyeceğini belirtmekte bu da kelime tanıma düzeyi ile yine bunla ilişkili anlama düzeylerinin ve okuma akıcılığının da gelişebileceğini belirtmişlerdir. Pinntrich (2003) öğrencilerdeki okuma isteğinin öğrencilere yalnızca akademik başarı odaklı değil yanısıra öğrencilerin dâhil oldukları ya da karşılaştıkları bilgi ve etkinliklerden de neler öğrenebileceklerine yön verdiğini belirtmiştir. Pinntrich, öğrenciler arasında öğrenmeye karşı daha fazla ilgi duyanların öğrenme sürecinde diğerlerine oranla daha üst düzeyde bilişsel süreçlere dâhil olduklarını ve kendileri ile ilgili deneyim ve bilgileri daha fazla özümseyip benimsediklerini ifade etmektedir. Okullar, kişilerin okumaya dair izlenimlerinin geliştiği, okuma alışkanlıklarının şekillendiği ya da okuma sıklığının belirlendiği en önemli yerlerdendir. Ne yazıkki mevcut eğitim sistemimizin hem öğrenciler hem de eğitimciler üzerine yapılmış olan araştırmalara bakılacak olursa öğrencilerimize okuma alışkanlığını edindirebilecek potansiyele sahip olmadığını göstermektedir. Mevcut eğitim sistemi, öğrencileri araştırmadan incelemeden yoksun bırakarak direkt ezbere yönelten, her basamakta ve her geçişte öğrencileri sınav korkusu ile başbaşa bırakan, politikadan oldukça etkilenen, ciddi anlamda ders işleyiş ve programlarında okuma alışkanlığı edindiremeyen sorunlarla karşı karşıya kalmıştır (Yılmaz, 1993). Türkiye'de okuma alışkanlığı edinimi ve bu alışkanlığın geliştirilmesi, köklü ve güçlü yaklaşımlar ve daimi çözümlerin hayata geçirilmesi ile başarılabilecektir. Bunun içinde

gerçekçi ve etkili tedbirlerin alınarak hayata geçirilmesi önem kazanmaktadır. Kütüphane ve okullar, okuma alışkanlığı kazanımı ve gelişiminde etkin rol üstlenecek olan öncelikli kurumlardandır. Bu kurumlar, problemlerin temeline inerek çözecek, bu problemleri çözmek için olumlu yenilikler yaparak bilimsel önlemler ile Türk okuma alışkanlığını gelecek dönemlerde istenen seviyeye ulaştıracaklardır (Yılmaz, 1993).

Kaynakça

Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Akyol, H., Sever, E. (2018). Okuma Yazma Güçlüğü ve Bir Eylem Araştırması: İkinci Sınıf Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*

Brügelmann, H. und Balhorn, H. Das Gehirn, sein Alfabet und andere Geschichten. Faude, Konstanz, 1990.

Creswell, J. W. (2005). *Mixed methods designs. Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* 509-529.

Deno, S. L., & Marston, D. (2006). Curriculum-based measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 179- 203). Newark: International Reading Association.

Dündar, H., ve Akyol, H. (2014). *Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması.* I9K0sı. Eğitim ve Bilim, 39(171), 361-377.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press: Buckingham.

Golinkoff, R.M. (1974). Children's discrimination of English spelling patterns with redundant auditory information. Paper presented at the American Educational Research Association.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The abcs of cbm: A practical guide to curriculum-based measurement.* Canada: Guilford Press.

Jones, J.P. (1972). *Intersensory Transfer, Perceptual Shifting, Modal Preference, and Reading. Reading Information Series.* Newark, Del: International Reading Association.

Keskin, H. K., ve Baştuğ, M. (2013b). *Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulaması.* Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1).

Miccinati, Jeannette. *The Fernald Technique: Modifications Increase the Probability of Success, Journal of Learning Disabilities,* Volume 12, Number 3, 1979.

Polloway, E.A., Serna L., Patton, J.R. & Bailey, J.W. (2013). *Strategies for teaching learners with special needs* (10th Edition). Pearson Education, Inc.

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.

Royer James M. and Sinatra, Gale M. A *Cognitive Theoretical Approach to Reading Diagnostics, Plenum Publishing Corporation,* 1994.

Samuels, J. (2006b). Looking backword: Reflections on a cereer in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.

Stringer, E. (1999). *Action research: A handbook for practitioners* (2nd), (ed. Thousand Oaks), CA: Sage Publications.

Thurber, R. S., Shinn, M. R., & Smolkowski, K. (2002). What is measured in mathematics tests? Construct validity of curriculum-based mathematics measures. *School Psychology Review, 31*(4), 498-513.

Yangın, S., ve Sidekli, S. (2011). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 1*(16).

Yılmaz, Bülent. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığına Etki Eden Faktörler: Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.

Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Hikâye Oluşturma Süreci Bir Eylem Araştırması

The Digital Storytelling Process of Pre-Service Teachers: An Action Research

Gökhan Özsoy [1], Çağatay Ergan [2]

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikâye oluşturma becerilerinin geliştirilmesi ve bu becerilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesidir. Çalışma grubunu Ordu Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü sekiz üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma eylem araştırmasıdır. Öğretmen adaylarının ön bilgileri göz önünde bulundurularak ve alan yazın doğrultusunda Dijital Hikâye Oluşturma çalışmaları yürütülmüştür. Çalışma sonrasında öğretmen adaylarının oluşturdukları dijital hikâyelerin incelenmesi için Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği (DHDDÖ) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dijital hikâye oluşturma performanslarını değerlendirmek için Haftalık Süreç Değerlendirme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üçüncü hafta uygulamalarında düşük düzeyde olan performansları, dördüncü hafta ve beşinci hafta orta düzeye, altıncı hafta ise kısmen yeterli düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Oluşturulan dijital hikâyeler DHDDÖ ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma becerilerini geliştirdikleri, dijital hikâye kullanma ve oluşturmaya yönelik olumlu yönde görüş geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Dijital hikâye, bilgisayar destekli öğretim, öğretmen yetiştirme, eylem araştırması.

Abstract

This study aims to develop digital storytelling skills of prospective classroom teachers and to evaluate the development process of these skills. The study group consisted of eight third grade students in the Department of Primary Education in Ordu University. The study is action research. Digital Storytelling activities are planned considering the participants' preliminary information and relevant literature. The digital storytelling evaluation scale is used to examine the digital stories formed by the participants after the instruction. A semi-structured interview form is used to determine the opinions of prospective teachers and the weekly evaluation form is used to evaluate the performance of digital storytelling. According to the findings, it is seen that the low-level performances of pre-service teachers reached a moderate level in the fourth week and fifth week and partially sufficient level in the sixth week. The digital stories are evaluated with the scale. As a result of the research, it is determined that prospective teachers improved their digital storytelling skills and formed positive opinions about using and generating digital stories.

Keywords: Digital story, computer-based ınstruction, teacher education, action research.

Giriş

Sözlü anlatım binlerce yıldır çeşitli kültürlerde farklı işlevlerde kullanılmaktadır. İnanç, mizah ve üzüntüyü ifade etmek, değer ve gelenekleri aktarmak bu işlevlerden bazılarıdır. Hikâye anlatımı sözlü, resimli ya da yazılı olarak insanların birbiriyle deneyimlerini paylaşmasında bir araç rolüyle varlığını sürdürmektedir (McClean, 2007). Hikâye oluşturma, hikâye ile bir çerçeve çizerek öğrencilerin karmaşık hayat deneyimlerini kavramalarına yardımcı olacak basit ama güçlü bir araçtır (Bruner, 1990; Gils, 2005). Bu bağlamda derslerde kullanılan hikâye etme yöntemi öğretim faaliyetlerinde önemli bir yere sahiptir. Hikâye etme öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunurken aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini (problem çözme, hayal kurma, iç dünyalarını yansıtma) de geliştirdiği gibi öğrencilerin derse karşı olan tutumları ve motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Turgut & Kışla, 2015).

Hayatın her alanında boy gösteren teknolojik gelişmeler, eğitim ortamında da değişimlere sebep olmuştur. Son dönemlerde dijital kameralar, düzenleme yazılımları, yazarlık araçları ve elektronik medya kuruluşları, sosyal medya ortamları öğrenci ve öğretmenlere kendi bilgi ve fikirlerini oluşturma ve paylaşma fırsatı sunmaktadır (Standley, 2013). Bu bağlamda derslerde kullanılan hikâye etme yöntemi de gelişen teknoloji ile birlikte geleneksel motifler geliştirilerek dijitalleşme ve çoklu ortam araçları ile birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Multimedya üretiminin sunduğu güçlü yaklaşımlardan biri dijital hikâye ürünleridir. Eğitimciler kendi hikâyelerini oluşturarak bu ürünleri yeni bir materyal olrak öğrencilerine sunabilir. İlgi çekici, multimedya bakımından zengin bir dijital hikâye, öğrencilerin dikkatini çekmek ve yeni fikirler keşfetmek için ilgilerini artırmada kullanılan bir araç olabilmektedir. Araştırmacılar öğrenim sürecine öğrencilerin dahil edilmesine yardımcı olmak için bir dersin başlangıcında dijital hikâye etkinliklerinin oluşturulmasını desteklemektedir (Burmark, 2004; Ormrod, 2004).

Dijital hikâyelerin oluşturulması hem yaratıcı hem de izleyici için eğitici olabilir. Hikâyeler çeşitli multimedya formatlarına kolayca dönüştürülebilir ve kişisel medya oynatıcılar, web siteleri ve sosyal ağ araçları aracılığıyla

[1] Prof. Dr , Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gozsoy@gmail.com
[2] Ordu Turnasuyu Ortaokulu, Türkiye, ergan.cagatay@gmail.com

paylaşılabilir. Güncel araştırmalar sınıf içi uygulamalarda dijital hikâye kullanımının yaygınlaşmakta olduğunu belirtmektedir (Ohler, 2013).

Gils (2005), dijital hikâye anlatımının eğitimde kullanılmasının birçok avantajını önermiştir:

Mevcut uygulamada geleneksel yöntemlerden daha fazla çeşitlilik sağlamak
Öğrenme deneyimini kişiselleştirmek
Belirli konuların açıklamasını veya uygulanmasını daha kolay kılmak
Gerçek hayat durumlarını kolay ve masrafsız bir şekilde oluşturmak ve öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını geliştirmek.
Yurt dışında dijital hikâye konusunda yapılmış araştırmalar incelendiğinde (Banaszewski, 2002; Boster, Meyer, Toberto, & Inge, 2002; Hibbing & Rankin-Erikson, 2003; Lowenthal, 2009; Morgan, 2015; Ohler, 2006; Opperman, 2008; Robin, 2006; Robin, 2008; Robin & Pierson, 2005; Sadik, 2008; Selfe & Selfe, 2008) dijital hikâyenin öğretim ortamlarında kullanımı ve dijital hikâyelerle ilgili derleme çalışmalarına rastlanmıştır. Çalışmalarda; dijital hikâyelerin materyal olarak kullanıldığı öğretim süreçlerinde;

Öğrencilerin, derse katılım süreçlerinde diğer öğrencilere göre daha aktif olduklarını; anlamlı ve güçlü öğrenmeler edindiğini; okumaya karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtilmiştir (Banaszewski, 2002; Morgan, 2015).
Dijital hikâye oluşturabilen öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini diğer öğrencilere göre daha etkili kullandıklarını ve sadece dil kullanımı ile ilgili becerilerinde değil, dijital yeterlilik ve çoklu medya araçlarını kullanma becerilerinin diğer öğrencilere göre geliştiğini söylemek mümkündür (Ohler, 2006; R.Robin, 2008 ; Sadik, 2008;).
Öğrenci katılımı, daha geniş kitlelere erişim, bireysel fikirlerin daha kolay ifade edilmesi ve öğrenci duygularının direkt işleme alınabilmesi bu tekniği avantajlı kılmaktadır (Lowenthal, 2009; Opperman, 2008; Selfe & Selfe, 2008).
Multimedya kullanımının öğrencilere yeni materyaller sağlamanın yanı sıra soyut konu ve kavramların anlaşılmasında gereken bilgilerin edinimine yardımcı olduğunu göstermiştir (Boster, Meyer, Toberto, & Inge, 2002; Hibbing & Rankin-Erikson ,2003).
Dijital hikâye tekniğinin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin hayal gücünü aktifleştirdiğini ve anlamlı hikâyeler oluşturma eyleminin öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimini artırdığını belirtmiştir (Robin & Pierson, 2005).
Eğitimcilerin dijital hikâye anlatımını her düzey ve konuda, öğrencilerin fikirlerini ve bilgilerini bireysel ve anlamlı bir şekilde düzenleme ve ifade etmelerini teşvik ederek öğrenim süreçlerini desteklemek için kullanabileceğini belirtmiştir (Robin, 2006).
Dijital hikâye ile ilgili Yurt içinde yapılan çalışmalar incelediğinde; (Başdaş, 2017; Ciğerci, 2015; Duran & Topbaşoğlu, 2017; Karataş, 2016; Karaoğlu, 2016 ; Karakoyun, 2014; Sarıca & Usluel, 2016; Turgut & Kışla, 2015; Uslupehlivan, Erden, & Cebesoy, 2017; Yamaç, 2015; Yılmaz, Üstündağ, & Güneş, 2017) dijital hikâyenin öğretim süreçlerinde kullanılmasını farklı becerilere etkisi, dijital hikâye ile ilgili öğrenci-öğretmen görüşleri ve derleme çalışmaları konularında yapıldığına rastlanmıştır. Dijital hikâyelerin farklı becerilere etkisinin incelendiği çalışmalarda dijital hikâyelerin öğrencilerin;

Dinlediğini anlama becerilerine olumlu yönde etki ettiği ve dinleme etkinlikleri için olumlu tutum geliştirdikleri,
Yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve yazma etkinlikleri için olumlu tutum geliştirdikleri,
Okul öncesi öğrencilerin sosyal becerilerine (kızgın davranışı kabul etme değişikliklere uyum sağlama becerisi, akran baskısı ile başa çıkma becerisi, sözel açıklama becerisi, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri) olumlu yönde etkilediği söylenebilir.
Öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf içi öğretim uygulamalarında geleneksel yöntemlerle sınırlı kalmayacak şekilde, sınıf içi etkileşimi desteklemek amacıyla aktif olarak kullanacağı araçlardan biri olan dijital hikâye tekniğinin ve bu tekniğinin kullanımında gerekli olan çoklu ortam uygulamalarının tanınması, bu tekniğin kullanımının yaygınlaşması ve doğru kullanımı için oldukça önemlidir. Görsel ögeler sağlamak için sahnelerin kullanılması öğrencilerin daha yoğun deneyimler kazanmasına yardımcı olur ve böylelikle bilginin gerçek hayata uyarlanması, aktarılması güçlendirilebilir (Bradley, Notar, Herring, & Eady, 2008). Bu bağlamda dijital hikâyenin öğretim süreçlerinde kullanılması öğretimin verimli ve zengin geçmesi açısından önemi bilinmektedir. Öğretim sürecinin yönetmeni olan öğretmenlerin derslerinde dijital hikâye kullanması öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Nitelikli bir öğretim süreci için öğretmen adaylarının dijital becerileri ve dijital hikâye yazma becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi önemlidir.

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikâye oluşturma becerilerini geliştirilmesi ve bu becerilerin gelişim sürecinin değerlendirilmesidir. Yapılan araştırmaların bulguları göz önünde bulundurulduğunda dijital hikâyenin öğretim süreçlerinde kullanılması öğretimin verimli ve zengin olması açısından önemi bilinmektedir. Öğretim sürecinin yönetmeni olan öğretmenlerin derslerinde dijital hikâye

kullanması öğrenciler için daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaktır. Nitelikli bir öğretim süreci için öğretmen adaylarının dijital becerileri ve dijital hikâye yazma becerileri önemlidir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikâye yazma becerilerini ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı çalışmanın bulgularının araştırmacılar, öğretmen yetiştiren kurumlar ve öğretmen istihdam eden kurumlar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma, eğitim uygulamalarının verimliliğini geliştirmek ve katılımcılar ile iş birliğine dayalı olarak sınıf öğretmeni adaylarının sorununa araştırmacı tarafından çözüm üretme amacı taşıdığından eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Bryman'a (2016: 397) göre eylem araştırması, araştırmacının ve bir sosyal ortamın üyelerinin bir sorunun teşhisinde ve tanıya dayalı çözümün geliştirilmesinde iş birliği yaptığı bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Eylem araştırmasını nitel ve nicel diğer yöntemlerden ayıran birtakım özellikleri vardır. Tomal (2010) eylem araştırmasını diğer yöntemlerden ayıran noktaları;

Eylem araştırması sıfır hipotezi kurulmasını gerektirmez.
İstatistiki analizle ilgilenmez.
Bir sorunun çözümüne ve çözümün uygulanabilirliğine odaklanır.
İşbirlikçi niteliktedir; grup bağlamında (sınıf, okul, kuruluş) ve tanımlanan konularla çalışan bir araştırmacı ya da değişim aracısı tarafından yürütülür ve grupla işbirliği içinde çalışır.
Hem araştırma yöntemi hem de süreci niteliğindedir maddeleri ile bildirir.
Eylem araştırması süreci şu şekilde özetlenebilir;

Problem durumunun belirlenmesi
Veri toplama
Analiz ve yansıtıcı işlemler
Eylemin planlanması
Harekete geçme
Değerlendirme ve izleme (Lewin modeli Akt. Tomal, 2010).

Araştırma Grubu

Eylem araştırmaları, bir durum ile ilgili sorunları çözmeyi amaçladığından dolayı bu araştırmalar sorunları yaşayan kişiler ile gerçekleştirilir. Sorunların çözümleri için yapılacak olan çözümlemeler ve bu çözümlemeler sırasında elde edilen veriler genellikle araştırmaya katılım sağlayan kişiler ile ilgilidir. Bu sebeplerde dolayı eylem araştırmalarının sonuçları genellenebilirlik kaygısı taşımadığından dolayı eylem araştırmaları için örneklemin seçkisiz atama yöntemiyle seçilmesine ihtiyaç yoktur (Fraenkel & Wallen, 2006).

Çalışma grubunu Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Lisans Programında öğretime devam eden sekiz üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada daha önce dijital hikâye oluşturma deneyimi yaşamamış ve dijital hikâye unsurları ile ilgili bilgilerini geliştirmek isteyen öğretmen adayları gönüllü olarak çalışma grubunda yer almıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar çalışmada eğitim teknoloğu olarak yer almakta ve dijital hikâye oluşturma etkinliklerinde katılımcılara rehberlik etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Dijital Hikâyeler İçin Dereceli Değerlendirme Ölçeği

Dijital hikâye oluşturma etkinliklerinden sonra üretilen dijital hikâye ürünleri değerlendirmek amacıyla Özcan, Kukul, & Karataş (2016) tarafından geliştirilen Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan maddelerin puanlanması her madde için puan değeri "mükemmel- 3puan","iyi-2 puan", "zayıf- puan", "kötü- 0 puan" şeklindedir. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek en yüksek 42 puan, en düşük ise 0 puan şeklinde olmaktadır. Ölçekten alınacak puanların yüksek olması üretilen dijital hikâyelerin niteliğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek "Planlama (Dramatik soru, Hikâyenin amacı, Hikâye tahtası oluşturma, Özgünlük/Çekicilik)", "Üretim (Hikâyenin uzunluğu, Ekonomiklik, Dil ve dilbilgisi kullanımı, Telif hakkı ve etik, Ses, Müzik, Çoklu ortam kalitesi, Çoklu ortam senkronizasyonu, Düzenleme)", "Paylaşım/ Sunum/ Geri Bildirim" alt boyutlarından oluşmaktadır.

Katılımcıların Dijital Hikâyeye Yönelik Önbilgilerini Belirleme Formu

Çalışma öncesinde öğretmen adaylarının hikâye, hikâye yazma ve dijital hikâye oluşturmaya yönelik ön bilgilerini yoklamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan bir form kullanılmıştır. Oluşturulan forma verilen yanıtların değerlendirilebilmesi için araştırmacılar tarafından dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Formda bulunan maddelerin puanlanması her madde için yeterli, 2 puan; kısmen yeterli, 1 puan; yetersiz, 0 puan şeklindedir. Bu bağlamda formdan alınabilecek en yüksek puan 10, en düşük puan ise sıfırdır. Performans temelli durumların (yazılı- sözlü ifadeler ya da projeler) değerlendirilmesinin temelini oluşturan dereceli puanlama anahtarı her bir performans göstergesi için bir ölçüt olarak görülebilmektedir (Popham, 1997). Forma ait maddeler Tablo 1'de ve dereceli puanlama anahtarı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Dijital Hikâye Oluşturma Seviyesi Belirleme Form Maddeleri

Madde No	Maddeler
1	Öğretim faaliyetlerinde dijital içeriklerin kullanılması hakkında neler düşünüyorsunuz?
2	Dijital hikâye nedir? Bildiğiniz ya da tahmin ettiğiniz kadar yazınız.
3	Dijital hikâye unsurları nelerdir?
4	Öğretim faaliyetlerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci kazanımları açısından katkıları ne olabilir?
5	6- 10 yaş hedef kitlesi için "bireysel farklılıklara saygı" konulu bir dijital hikâye yazınız.

Tablo 2. Dijital Hikâye Oluşturma Seviyesi Belirleme Rubrik Değerlendirme Formu

Madde No	Performans Göstergesi	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
1	Öğretim faaliyetlerinde dijital içeriklerin kullanımını değerlendirebilme	Öğretim faaliyetlerinde dijital içeriklerin kullanımını açıkça değerlendirir.	Öğretim faaliyetlerinde dijital içeriklerin kullanımını eksik bir biçimde değerlendirir.	Öğretim faaliyetlerinde dijital içeriklerin kullanımını değerlendiremez.
2	Dijital hikâyeyi tanımlayabilme	Dijital hikâye kavramını doğru bir biçimde tanımlar.	Dijital hikâye kavramını eksik bir biçimde tanımlar.	Dijital hikâye kavramını tanımlayamaz.
3	Dijital hikâye unsurlarını açıklayabilme	Dijital hikâye unsurlarını doğru bir biçimde açıklar.	Dijital hikâye unsurlarını eksik bir biçimde açıklar.	Dijital hikâye unsurlarını açıklayamaz.
4	Öğretim faaliyetlerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci kazanımları açısından analiz edebilme	Öğretim faaliyetlerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci kazanımları açısından analiz eder.	Öğretim faaliyetlerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci kazanımları açısından eksik analiz eder.	Öğretim faaliyetlerinde dijital hikâye kullanımının öğrenci kazanımları açısından analiz edemez.
5	Özgün bir dijital hikâye yazabilme	Özgün bir dijital hikâye yazabilir.	Özgün bir dijital hikâyeyi hatalı yazar.	Özgün bir dijital hikâye yazamaz.

Haftalık Süreç Değerlendirme Formu

Araştırmacının sürece ilişkin gözlemlerini, alan notlarını ve uygulamaya ilişkin kontrol listelerini içeren araştırmacı tarafından oluşturulan formdur. Form; birinci ve ikinci haftada katılımcıların "motivasyon", "tutum", "önbilgilerini", "yeterliliklerini" ve araştırmacının alan notlarını; üçüncü haftada katılımcıların, "Adobe Animate programının arayüzünü tanıyabilme ve kullanabilme", "rectangle tool kullanabilme", "selection tool kullanabilme", "oval tool kullanabilme", "line tool kullanabilme", "subselection tool kullanabilme", "pen tool kullanabilme" yeterlilikleri ve araştırmacının alan notlarını, dördüncü haftada katılımcıların "dış kaynaktan library'e ses aktarma", "dış kaynaktan library'e görüntü aktarma", "library'den sahne alanına görüntü aktarma", "library'den sahne alanına ses aktarma" ,"çizgi aracını kullanarak vektörel çizimler yapabilme", "birleştirilmiş noktalardan oluşan vektörel çizgilerin noktalarını değiştirerek şekillerin değiştirilmesi" yeterliliklerini ve alan notlarını; beşinci hafta "yeni sahne alanı oluşturabilme", "boş kare ve anahtar kare oluşturabilme", "oluşturulan nesneyi yatay- dikey olarak hareket ettirebilme", "klasik ara hareketi oluşturabilme", "şekil arası hareket oluşturabilme" yeterliliklerini ve alan notlarını; altıncı hafta "senkron

hareketler düzenleyebilme", "gölge hareketi", "nesne esnetme ve genişletme hareketleri", "perspektif kavramına göre nesne hareketleri", "yapılan animasyonların dış ortama aktarılması" yeterliliklerini ait gözlemlerini ve araştırmacının alan notlarına içermektedir. Üçüncü haftadan sonra uygulama gerektiren performanslar araştırmacı tarafından gözlem formunda 1-5 arasında puanlanmıştır. Beşinci haftaya ait örnek form tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Haftalık Süreç Değerlendirme Formu Örneği

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 5. Hafta					
İsim /Beceri	Sahne alanı oluşturabilme	Boş ve anahtar kare oluşturabilme	Yatay-dikey hareket	Klasik Ara hareketi oluşturabilme	Şekil arası hareketi oluşturabilme
A					
B					
C					
D					

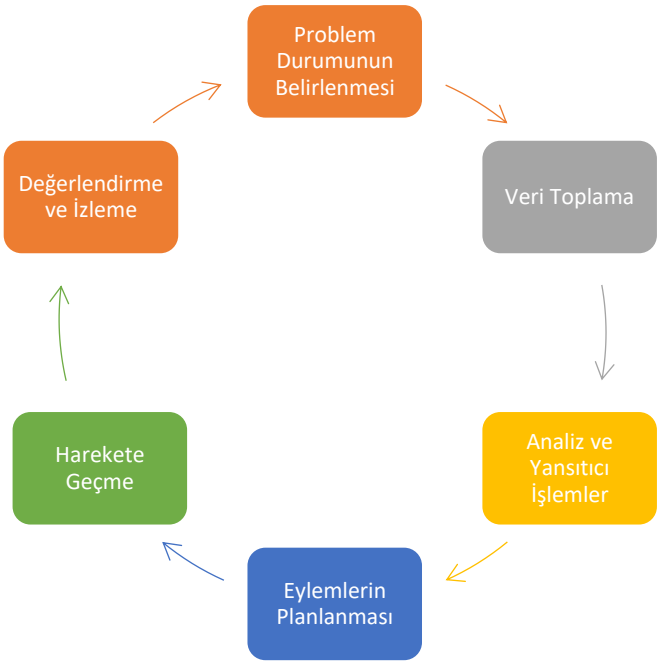
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Dijital hikâye oluşturma etkinlikleri sonucunda katılımcıların sürece yönelik görüş ve değerlendirmelerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır .Katılımcılar ile yapılan görüşmeler kayıt altına alınarak daha sonra yazıya dökülmüştür. Form aşağıdaki görüşme sorularından oluşmaktadır;

Öğrenme ortamlarının dijitalleşme süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?
Dijital hikâyenin eğitimdeki yeri hakkında neler düşünüyorsunuz?
Dijital hikâyenin unsurlarını öğretim faaliyetleri açısından değerlendirir misiniz?
Dijital hikâye oluşturma etkinliklerinde en kolay olarak gerçekleştirdiğiniz işlem ile en zorlandığınız işlem hangileri oldu?
Dijital hikâye oluşturma etkinliğini genel olarak değerlendirir misiniz?

Veri Toplama Süreci ve Veri Analizi

Veri toplama süreci ve veri analizi eylem araştırmaları sürecine uygun olarak düzenlenmiş ve eylem araştırma sürecinin başlıkları altında detaylı olarak belirtilmiştir:



Şekil 1. Eylem araştırması süreci (Lewin modeli Akt. Tomal, 2010:11).

Problem Durumunun Belirlenmesi

Araştırmacının öğretimine devam ettiği sınıf öğretmenliği yüksek lisans programı bilimsel hazırlık aşamasında aldığı Türkçe Öğretimi dersinde, Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri ile ders materyalleri hakkında sohbet ettikleri sırada öğrenciler dijital hikâye oluşturmak istedikleri ancak bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını

belirtmişlerdir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni olan araştırmacı, gönüllü olan sınıf öğretmeni adaylarına bu konuda öğretim etkinliği verebileceğini söylemiş ve süreç başlamıştır. Araştırma süreci araştırmacılar tarafından planlanmıştır.

Uygulama Öncesi Veri Toplama, Analiz ve Yansıtıcı İşlemler

Öğretmen adaylarının hikâye, hikâye yazma ve dijital hikâye oluşturmaya yönelik ön bilgilerini yoklamak için araştırmacılar tarafından oluşturulan veri toplama araçları başlığı altında ayrıntıları yer alan Katılımcıların Dijital Hikâyeye Yönelik Önbilgilerini Belirleme Formu kullanılmıştır. Ancak katılımcıların bu konu ile ilgili herhangi bir bilgisi olmadığından dolayı formda puanlama yapılmamıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular,

Dijital hikâyeler katılımcılara göre; animasyon, hareket ve müzikten oluşan hikâye anlamına gelmektedir.

Dijital hikâye unsurları ise kişi, yer, zaman ögelerinden meydana gelmektedir.

Katılımcıların önbilgileri göz önünde bulundurularak ve ilgili alanyazın doğrultusunda Dijital hikâye oluşturma çalışmaları planlanmıştır.

Eylemlerin Planlanması

Katılımcıları önbilgileri göz önünde bulundurularak ve ilgili alanyazın doğrultusunda hazırlanan Dijital hikâye oluşturma etkinlikleri eylem planı ve konu başlıkları haftalık olarak şu şekildedir;

1.Hafta Etkinlikleri – Hikâye ve Dijital hikâye kavramları,

"Hikâye Nedir?", "Hikâye Okuma Yazmanın Eğitimdeki Yeri Nedir?", "Geleneksel Hikâye", "Geleneksel Hikâyelerin Eğitimdeki Yeri Nedir?", "Geleneksel Hikâye Unsurları", "Geleneksel Hikâye Yazma Öğrenme Ortamlarının Dijitalleşme Süreci" "Dijital Hikâye Nedir?" "Dijital Hikâyenin Eğitimdeki Yeri" konu başlıkları birinci hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması planlanmıştır.

2.Hafta Etkinlikleri – Dijital Hikâye Unsurları ve Senaryolaştırma İşlemleri;

"Dijital Hikâyenin Unsurları", "Bakış Açısı", "Dramatik Bir Soru", "Duygusal İçerik", "Hikâyenin Uzunluğu" "Seslendirme Kabiliyeti", "Hikâye Müziğinin Gücü", "Sade İçerik/Ekonomiklik", "İlerleme Hızı" "Özgünlük/Çekicilik"," Dil ve Dilbilgisi Kullanımı", "Telif Hakkı ve Etik", "Çoklu Ortam Kalitesi ve Senkronizasyonu", "Düzenleme Geri Bildirim İçin Paylaşma", "Hikâye Tahtası Oluşturma" konu başlıkları ikinci hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması ve uygulama ile birlikte katılımcılar tarafından hikâye tahtası oluşturulması planlanmıştır.

3.Hafta Etkinlikleri – Çoklu Ortam Araçlarının Kullanılması;

"Adobe Animate CC Arayüzü tanıyabilme ve kullanabilme yeterlilikleri", "Rectangle Tool Kullanabilme", "Selection Tool Kullanabilme", "Oval Tool Kullanabilme", "Line Tool Kullanabilme", "Subselection Tool Kullanabilme", "Pen Tool Kullanabilme" konu başlıkları üçüncü hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması ve gösterip yaptırma yöntemi ile katılımcıların uygulamalar yaparak dijital hikâye oluşturma performanslarının geliştirilmesi planlanmıştır.

4.Hafta Etkinlikleri – Çoklu Ortam Araçlarının Kullanılması;

"Dış kaynaktan Library'e ses aktarma"," Dış kaynaktan Library'e görüntü aktarma", "Library'den sahne alanına görüntü aktarma", "Library'den sahne alanına ses aktarma", " Çizgi aracını kullanarak vektörel çizimler yapabilme"," Birleştirilmiş noktalardan oluşan vektörel çizgilerin, noktalarını değiştirerek şekillerin değiştirilmesi" konu başlıkları dördüncü hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması ve gösterip yaptırma yöntemi ile katılımcıların uygulamalar yaparak dijital hikâye oluşturma performanslarının geliştirilmesi planlanmıştır.

5.Hafta Etkinlikleri – Çoklu Ortam Araçlarının Kullanılması;

"Yeni sahne alanı oluşturabilme", "Boş kare ve anahtar kare oluşturabilme", "Oluşturulan nesneyi yatay ve dikey olarak hareket ettirebilme", " Klasik ara hareketi oluşturabilme", "Şekil Arası hareket oluşturabilme" konu başlıkları beşinci hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması ve gösterip yaptırma yöntemi ile katılımcıların uygulamalar yaparak dijital hikâye oluşturma performanslarının geliştirilmesi planlanmıştır.

6.Hafta Etkinlikleri – Çoklu Ortam Araçlarının Kullanılması;

"Senkron hareketler düzenleyebilme", "Gölge hareketi", "Nesne esnetme ve genişletme hareketleri", "Perspektif kavramına göre nesne hareketleri", "Yapılan animasyonların dış ortama aktarılması" konu başlıkları altıncı hafta etkinliklerini oluşturmuştur. Katılımcılara konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılması ve gösterip yaptırma yöntemi ile katılımcıların uygulamalar yaparak dijital hikâye oluşturma performanslarının geliştirilmesi planlanmıştır.

Harekete Geçme

Katılımcıların önbilgileri ve alanyazın doğrultusunda hazırlanan dijital hikâye etkinlikleri için sınıf öğretmenliği bilim dalında görev yapan iki öğretim üyesinden ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Katılımcılar ile toplantı düzenlenerek yapılacak etkinliklerin tarihi belirlenmiştir. Belirlenen etkinlik tarihleri tablo 4'te verilmiştir. Etkinlikler Ordu Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği bilim dalı tarafından tahsis edilen bir sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sınıfta projeksiyon ve etkinlik için gerekli donanımlar bulunmaktadır. Öğretmen adayları kişisel bilgisayarlarını kullanmışlardır. Öğretmen adaylarının bilgisayarları etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından incelenerek gerekli yazılımların kurulumu sağlanmıştır. Dijital hikâyeler oluşturmak için "Adobe Animate CC 2018" programı kullanılmıştır.

Tablo 4. Dijital Hikâye Oluşturma Etkinlikleri Çalışma Takvimi

Etkinlikler	Tarih	Saat
1. Hafta Etkinlikleri	03.04.2019	15:00
2. Hafta Etkinlikleri	10.04.2019	15:00
3. Hafta Etkinlikleri	17.04.2019	15:00
4. Hafta Etkinlikleri	24.04.2019	15:00
5. Hafta Etkinlikleri	01.05.2019	15:00
6. Hafta Etkinlikleri	08.05.2019	15:00

Dijital hikâye etkinlikleri yapılan plana göre 03.04.2019 tarihinde başlamıştır. Etkinlik içerikleri eylem planına uygun olarak her hafta yapılmış ve haftalık süreç değerlendirme formunda katılımcı performansları ve alan notları ile her hafta değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada içerik analizi kullanılmıştır. Eylem araştırmalarında geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için inandırıcılık, transfer edilebilirlik, güvenilmeye layık olma ve onaylanabilirlik ölçütleri kullanılmaktadır (Guba, 1981; Akt. Mills, 2003). Bu araştırmada inandırıcılık, uzun süreli veri toplama ve uzman incelemesi stratejileri ile sağlanmıştır. İnandırıcılık sağlamaya yönelik stratejiler olarak önerilen (Yıldırım ve Şimşek, 2011) bu stratejilerden uzun süreli veri toplama, çalışma süresince araştırmacının haftalık süreç değerlendirme formları, alan notları, katılımcı görüşlerinde elde ettiği verileri karşılaştırarak, tutarlı sonuçlar elde edilmesiyle sağlanmıştır. Araştırmanın üç farklı sürecinde uzman toplantıları düzenlenerek süreç değerlendirilmiş ve çalışmanın tutarlı ve geçerli olmasına katkı sağlanmıştır. Tüm çalışma sürecinin detaylı anlatımı ve ham verinin doğrudan alıntılarla sunulması inandırıcılık için önemli olduğu bilinmektedir (Creswell ve Miller, 2000). Çalışmanın araştırma süreci ve bu süreçte yaşanılan sorunlara çalışmada ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan kodlayıcı güvenirliği, üç uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar tarafından yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucunda araştırma verileri ve veri analizleri arasında uyum olduğu görülmüştür.

Bulgular

Dijital hikâye oluşturma etkinliklerine ait bulgular ve süreçte yaşanılan sorunlarla birlikte haftalık olarak ayrıntılı bir şekilde aşağıda verilmiştir. Ayrıca bu bulgular eylem araştırmasının değerlendirme ve izleme sürecini içermektedir.

Birinci ve İkinci Haftaya Ait Bulgular

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında birinci hafta; "Hikâye Nedir?", "Hikâye Okuma Yazmanın Eğitimdeki Yeri Nedir?", "Geleneksel Hikâye", "Geleneksel Hikâyelerin Eğitimdeki Yeri Nedir?", "Geleneksel Hikâye Unsurları", "Geleneksel Hikâye Yazma Öğrenme Ortamlarının Dijitalleşme Süreci" "Dijital Hikâye Nedir?" "Dijital Hikâyenin Eğitimdeki Yeri" konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılmıştır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

Katılımcıların ön bilgilerinin zayıf, motivasyonları yüksek düzeyde olduğu ve etkinliklere karşı istekli oldukları gözlemlenmiştir.
Beyzanur arkadaşları katıldığı için onların isteği ile etkinliğe katılmış. İsteksiz, yapamayacağına dair önyargılı olduğu gözlemlenmiştir.
Katılımcıların hikâye etme yöntemi ve geleneksel hikâyeler için tutum ve bilgileri yeterli düzeyde.

Tablo 5. Birinci Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 1. Hafta				
İsim /Beceri	Motivasyon Düzeyi	Katılım	Duyuşsal Özellik	Önbilgi
Ö-1	Yüksek	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-2	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-3	Yüksek	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-4	Orta	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-5	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-6	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-7	Orta	Var	İlgi az	Zayıf
Ö-8	Düşük	Aktif değil	İlgi az	Zayıf

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında ikinci hafta "Dijital Hikâyenin Unsurları", "Bakış Açısı", "Dramatik Bir Soru", "Duygusal İçerik", "Hikâyenin Uzunluğu" "Seslendirme Kabiliyeti", "Hikâye Müziğinin Gücü", "Sade İçerik/Ekonomiklik", "İlerleme Hızı" "Özgünlük/Çekicilik"," Dil ve Dilbilgisi Kullanımı", "Telif Hakkı ve Etik", "Çoklu Ortam Kalitesi ve Senkronizasyonu", "Düzenleme Geri Bildirim İçin Paylaşma", "Hikâye Tahtası Oluşturma" konu başlıkları ile ilgili bilgilendirme etkinlikleri yapılmıştır. Katılımcılar süreçte hikâye tahtası oluşturmuşlardır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

Öğrenci katılımı ve motivasyonları istenilen düzeydeydi.
Katılımcılar dijital hikâye unsurlarını daha az olduğunu sandıklarını ancak unsurlar anlatıldıkça dijital hikâyeler için önemli olduğunu fark ettiklerini belirttiler. (İyi ve kötü örnekler gösterildi.)
Ö-8 katılımcısını ilgi, istek ve motivasyonu yükselmeye başladı.
Katılımcılar kendi özgün hikâyeleri için hikâye tahtası oluşturmuşlardır. Hikâye tahtasının bir örneği resim 1'de sunulmuştur.

Tablo 6. İkinci Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 2. Hafta				
İsim /Beceri	Motivasyon Düzeyi	Katılım	Duyuşsal Özellik	Önbilgi
Ö-1	Yüksek	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-2	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-3	Yüksek	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-4	Yüksek	Var	Kaygılı	Zayıf
Ö-5	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-6	Yüksek	Var	İstekli	Zayıf
Ö-7	Yüksek	Var	İlgi az	Zayıf
Ö-8	Yüksek	Var	İlgi az	Zayıf

Resim 1. Örnek Hikâye Tahtası (Zühre' nin Kanatları)

Üçüncü ve Dördüncü Haftaya Ait Bulgular

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında üçüncü hafta "Adobe Animate CC Arayüzü tanıyabilme ve kullanabilme yeterlilikleri", "Rectangle Tool Kullanabilme", "Selection Tool Kullanabilme", "Oval Tool Kullanabilme", "Line Tool Kullanabilme", "Subselection Tool Kullanabilme", "Pen Tool Kullanabilme" konuları hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılara belirtilen araçların nasıl kullanıldığı gösterilip, katılımcıların uygulama yaparak bu performanslarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

Animate programını ilk kez kullandıkları için programı kullanmaya yönelik kaygıları fazla olduğu gözlemlenmiştir.
Geçen iki haftalarda isteksiz görünen Beyzanur bilgisayarda programı aktif olarak kullanmaya başlayınca motivasyon düzeyi yükselmiş ve etkinliklere yönelik isteği artmıştır.
Katılımcıların Pen Tool kullanabilme performansları yetersiz olarak tespit edilmiş ve bu araçla ilgili ek etkinlikler yapılmıştır.
Etkinliklerde katılımcıların performansları 1 ve 5 arasında araştırmacı tarafından puanlanarak değerlendirilmiştir.

Tablo 7. Üçüncü Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 3. Hafta							
İsim /Beceri	Arayüz Tanıyabilme	Rectangle Tool	Selection Tool	Oval Tool	Line Tool	Subselection Tool	Pen Tool
Ö-1	4	3	4	4	3	4	2
Ö-2	4	3	3	4	3	3	2
Ö-3	4	3	4	3	3	4	3
Ö-4	4	3	4	4	3	4	3
Ö-5	4	3	5	5	3	4	2
Ö-6	4	3	3	4	3	5	2
Ö-7	4	3	4	4	3	3	4
Ö-8	4	3	4	3	3	4	3

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında dördüncü hafta "Dış kaynaktan Library'e ses aktarma"," Dış kaynaktan Library'e görüntü aktarma", "Library'den sahne alanına görüntü aktarma", "Library'den sahne alanına ses aktarma", " Çizgi aracını kullanarak vektörel çizimler yapabilme"," Birleştirilmiş noktalardan oluşan vektörel çizgilerin, noktalarını değiştirerek şekillerin değiştirilmesi" " konuları hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılara belirtilen araçların nasıl kullanıldığı gösterilip, katılımcıların uygulama yaparak bu performanslarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

Eskiz kullanarak vektörel çizimler gerçekleştirildi.

Sahne ve Kütüphane performansını sorunsuz olarak gerçekleştirdiler.
Vektörel çizimlerin ve diğer psikomotor performanslarının daha iyi olması için program ile daha fazla zaman geçirmeleri gerektiği belirlenmiştir.
Katılımcıların motivasyon düzeyleri yüksek olduğu, kaygı düzeylerinde azalma olduğu ama herhangi bir yanlış yaptıklarında tekrar kaygılandıkları gözlemlenmiştir.
İki öğrencinin bilgisayarları teknik olarak yetersiz kaldığı tespit edilmiş ve gerekli öneriler bilgisayar sahibi katılımcılara yapılmıştır.

Tablo 8. Dördüncü Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 4. Hafta						
İsim /Beceri	Dış Kaynaktan - Library-Ses	Dış Kaynaktan Library - Görüntü	Library'den sahne alanına görüntü	Library'den Sahne alanına ses	Çizgi İle vektörel çizim	Noktalar ile çizim düzenleyebilme
Ö-1	5	5	5	5	4	4
Ö-2	5	5	5	5	4	4
Ö-3	5	5	5	5	4	5
Ö-4	5	5	5	5	4	5
Ö-5	5	5	5	5	5	5
Ö-6	5	5	5	5	4	4
Ö-7	5	5	5	5	4	4
Ö-8	5	5	5	5	4	3

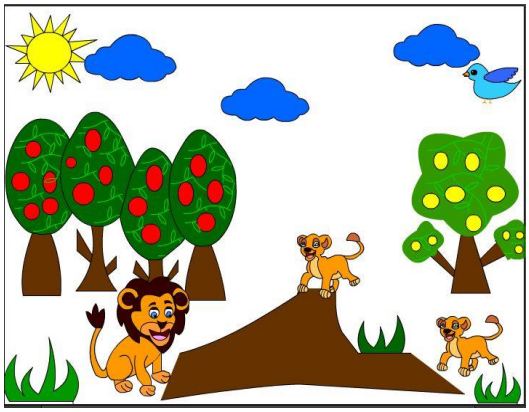
Beşinci ve Altıncı Haftaya Ait Bulgular

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında beşinci hafta "Yeni sahne alanı oluşturabilme", "Boş kare ve anahtar kare oluşturabilme", "Oluşturulan nesneyi yatay ve dikey olarak hareket ettirebilme", " Klasik ara hareketi oluşturabilme", "Şekil Arası hareket oluşturabilme" konuları hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılara belirtilen araçların nasıl kullanıldığı gösterilip, katılımcıların uygulama yaparak bu performanslarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

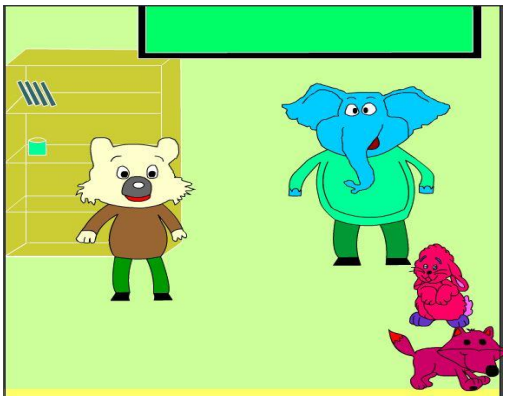
Boş kare ve anahtar kare performansını sorunsuz olarak gerçekleştirdiler.
Katılımcılar yaptıkları etkinlikleri severek ve istekli olarak yaptıkları, motivasyonlarının yüksek kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu gözlemlenmiştir.
Ayrıca motivasyon düzeyi düşük olarak gözlemlenen olan ve önyargıları bulunan katılımcı etkinliklerde aktif rol oynayarak istekli duruma gelmiştir.
Nesnelerin hareketi etkinliği yapılırken katılımcıların zorlandıkları tespit edilmiştir. Daha basit temel hareketler gösterilmesi gerekliliği tespit edilmiştir.
Katılımcıların çizdikleri ve oluşturdukları sahneler resim 2, ve resim 3'de sunulmuştur.

Tablo 9. Beşinci Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 5. Hafta					
İsim /Beceri	Sahne alanı oluşturabilme	Boş ve anahtar kare oluşturabilme	Yatay-dikey hareket	Klasik Ara hareketi oluşturabilme	Şekil arası hareketi oluşturabilme
Ö-1	5	5	5	5	4
Ö-2	5	5	4	5	4
Ö-3	5	5	5	5	4
Ö-4	5	5	5	5	4
Ö-5	5	5	5	5	5
Ö-6	5	5	5	5	5
Ö-7	5	5	4	5	4
Ö-8	5	5	5	5	5



Resim 2.Minik Aslanın Maceraları



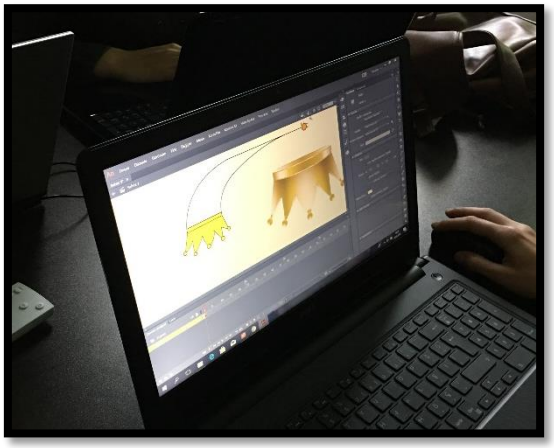
Resim 3. Renkli Dostlar

Yapılan dijital hikâye etkinlikleri kapsamında altıncı hafta "Senkron hareketler düzenleyebilme", "Gölge hareketi", "Nesne esnetme ve genişletme hareketleri", "Perspektif kavramına göre nesne hareketleri", "Yapılan animasyonların dış ortama aktarılması" konuları hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Katılımcılara belirtilen araçların nasıl kullanıldığı gösterilip, katılımcıların uygulama yaparak bu performanslarının geliştirilmesi sağlanmıştır. Süreçte gözlem ve alan notlarına ait bulgular şu şekildedir;

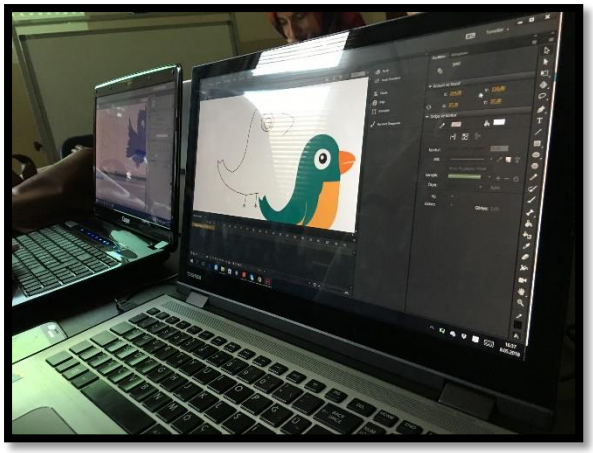
Senkron ve perspektife göre hareket ettirme performansında zorlandılar. Bu perfomanslar için daha çok tekrar ve uygulama yapılması gerektiği gözlemlenmiştir.
2 katılımcının bilgisayarlarının teknik yetersizliklerinden dolayı oluşturdukları ürünler yarım kalmıştır..
Katılımcılar etkinliklerden memnun kaldılar ancak sürenin daha uzun olması gerektiğini belirttiler.
Katılımcıların oluşturdukları ürünlere ait görseller resim 4- resim13'de sunulmuştur.

Tablo 10. Altıncı Hafta Etkinliklerine Yönelik Bulgular

Haftalık Süreç Değerlendirme Gözlem Formu 6. Hafta					
İsim /Beceri	Senkron hareketler düzenleyebilme	Gölge hareketi	Nesne Esnetme ve genişletme hareketi	Perspektife göre nesne hareketi	Animasyonun dışa aktarılması
Ö-1	4	4	3	4	5
Ö-2	4	3	3	3	5
Ö-3	3	3	3	3	5
Ö-4	3	4	3	4	5
Ö-5	4	3	3	3	5
Ö-6	3	3	3	3	5
Ö-7	3	4	3	4	5
Ö-8	3	3	3	3	5

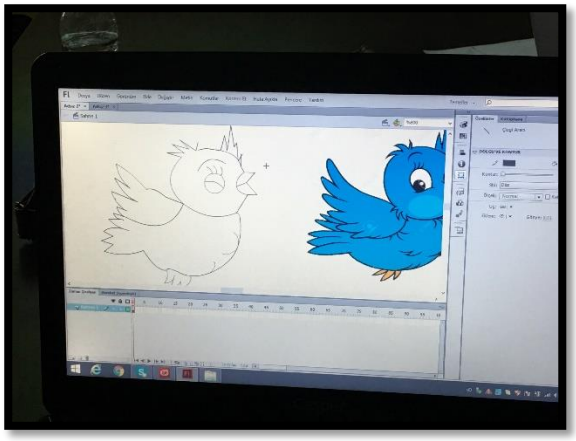


Resim 4. İki Kurbağa



Resim 5. Renkli Dostlar

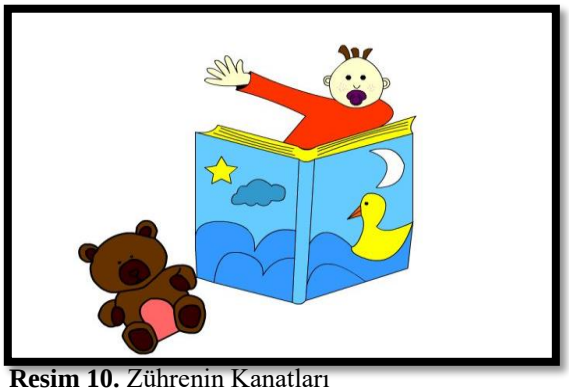
Resim 6. Minik Aslanın Maceraları



Resim 7. İki Kurbağa

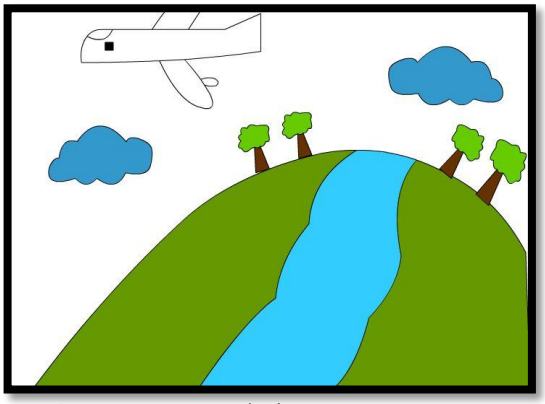
Resim 8. Zührenin Kanatları

Resim 9. Zührenin Kanatları

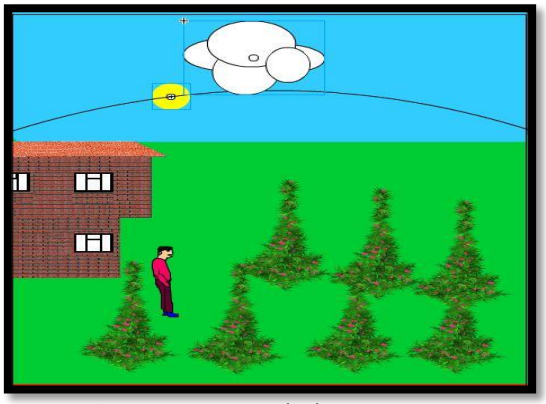


Resim 10. Zührenin Kanatları

Resim 11. Zührenin Kanatları



Resim 12. Çınar Kardeşler



Resim 13. Çınar Kardeşler

Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Etkinlik sonunda oluşturulan dijital hikâyeler Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği ile üç uzman tarafından değerlendirilmiştir ve ortalama puanları aşağıdaki gibidir. Üç hikâye etkinlik sonunda tamamlanamadığı için değerlendirilmeye dahil edilmemiştir.

Tablo 11. Dijital hikâye ürünlerine ait puanlar

Dijital Hikâye	Puan
Zührenin Kanatları	38
Renkli Dostlar	30
Minik Aslanın Maceraları	27
Çınar Kardeşler	26
İki Kurbağa	21

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Çalışma başlangıcında elde edilen bulgulara göre dijital hikâye oluşturmaya yönelik farkındalık düzeyleri düşük olan sınıf öğretmeni adayları çalışma sonrasında yapılan görüşmelerde;

Çalışma başlangıcında dijital hikâye oluşturmak için kullanılan bilgisayar yazılımına karşı kaygılı ve çekingen olduklarını, dijital hikâye oluşturmanın karmaşık ve zor olduğunu ancak yapılan etkinlikler süresince bilgisayar yazılımının kullanılmasının aslında zor olmadığını kolay bir şekilde öğrendiklerini ve çekinmeden dijital hikâye ürünleri oluşturabileceklerini belirtmişlerdir.
Dijital hikâyeleri öğretim materyali olarak kullanmanın dışında öğrencilerine de dijital hikâye oluşturma becerilerini kazandırmak istediklerini belirtmenin yanı sıra öğretmen adayları dijital hikâye oluşturma etkinliklerini geliştirici bulduklarını ve her öğretmen ve öğretmen adayının dijital hikâye oluşturabilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.
Yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılar Dijital Hikâyeler hakkında farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Katılımcılar en kolay gerçekleştirdikleri etkinliğin "nesne çizimleri" olduğunu belirtirken, gerçekleştirirken en zorlandıkları etkinliğin ise "senkron hareket oluşturmak'' ve ''nesne esnetme hareketi'' olduğunu belirtmişlerdir.
Görüşme Formundan elde edilen verilerin bazıları aşağıda verilmiştir;

''İçinde bulunduğumuz yüzyılda hiçbir meslek grubunda 'ben teknolojik içerik kullanmak istemiyorum' deme lüksümüz yok. Öğrenciler artık sürekli olarak dijital içeriklerle etkileşim halindeler. Bu etkileşimin öğrenme ortamında da canlı tutulması için dijitalleşmenin bir seçenek değil bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.''
''Öğretim faaliyetlerinde hikâyeler aracılıyla öğrencilere birçok konuyu kazandırabiliyoruz. Ancak gelişen teknoloji ile birlikte her şeyi online ya da dijital ortamda okuyor, dinliyor, izliyoruz. Bundan dolayı hikâyelerin de teknoloji ile geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.''
''Dijital hikâyeleri öğretim materyali olarak kullanmak renkli sesli ve hareketli olduğundan dolayı öğrenciler için daha eğlenceli ve dikkat çekici olacaktır. Ancak öğrencilerin yaratıcılığını, bilgisayar kullanımlarını geliştirmek için dijital hikâyeler öğrenciler tarafından da oluşturulabilir. Öğretmen olarak göreve başladığımda öğrencilerime muhakkak dijital hikâye çalışmaları yaptıracağım.''
''Hikâye etme yöntemini daha önce derslerimizde öğrenmiştik. Özgün hikâyeler oluşturup bunları teknoloji ile birlikte kullanmak çok faydalı oldu.''
'' Dijital hikâyeleri daha önce youtube'da izlemiştim ve bu hikayelerden yapabileceğimi hiç düşünmemiştim. Bu etkinliklerle birlikte dijital hikâyeleri oluşturabilecek seviyeye geldim. Mesleki açıdan kendimi gelişmiş hissediyorum.''
''Yararlı ve faydalı çalışmalar yaptığımızı düşünüyorum. Sayımızın az olmasından dolayı etkinliklerden güzel verim aldık. Ancak süre olarak etkinlikler daha uzun süre olabilirdi. Ayrıca üniversitede materyal geliştirme dersleri kapsamında dijital içerikli materyallerin geliştirilmesine yer verilebilir.''
'' Etkinlikler sırasında animate programını kullanamayacağımı düşünmüştüm. Çok karışık ve zor gelmişti. Ancak 4. haftanın sonunda programda basit şeyler yapabildiğimi ve nesneleri hareket ettirebildiğimi gördüm ve özgüvenimi yeniden kazandım.''
'' Dijital hikâye oluşturma etkinliklerinde çizim yapmak ve onları renkledirmek çok zevkliydi. Öğrencilerimle bu etkinlikleri yapmak isterim.''
'' Etkinlikler ilerledikçe sanki daha çok zorlanmaya başladığımı hissettim. Çizimlerden sonra nesnelere hareket verme konusunda zorlandım. Ancak eğitmenimizin tavsiyelerine uyarak sadece etkinlik saatlerinde değil okulda ve yurtta boş kaldığım zamanlarda da programda birkaç şeyler yapmaya çalıştım. Programla daha çok zaman geçirdikçe performansımda iyileşme fark ettim.''

’’Etkinlikler sırasında en çok zorlandığım esnetme ve genişletme hareketleriydi.’’
’’Dijital hikâyeleri oluştururken yeni karakterler oluşturmak, o karakterleri olay örgüsüne dahil etmek çok hoşuma gitti. Ancak etkinliklerde en zorlandığım konular genellikle son hafta konularıydı.’’
‘’ Yapılan etkinlikler daha uzun olabilirdi.’’
‘’Kendi bilgisayarlarım bazı durumlarda yetersiz kaldı. Okulun bilgisayar laboratuvarı kullanılabilirdi.’’
‘’Eğitim süresi 6 haftadan daha fazla olabilir böylece öğrendiğimiz şeyleri eğitmen gözetiminde yaparak daha fazla verim alabilirdik.’’
‘’ Etkinlik daha uzun olsaydı ortaya çıkardığımız ürünler daha güzel olabilirdi.’’

Sonuç ve Öneriler

Çalışma başlangıcında elde edilen bulgulara göre dijital hikâye oluşturmaya yönelik farkındalık düzeyleri düşük olan sınıf öğretmeni adayları çalışma sonrasında yapılan görüşmelerde; çalışma başlangıcında dijital hikâye oluşturmak için kullanılan bilgisayar yazılımına karşı kaygılı ve çekingen olduklarını, dijital hikâye oluşturmanın karmaşık ve zor olduğunu ancak yapılan etkinlikler süresince bilgisayar yazılımının kullanılmasının aslında zor olmadığını kolay bir şekilde öğrendiklerini ve çekinmeden dijital hikâye ürünleri oluşturabileceklerini, dijital hikâyeleri öğretim materyali olarak kullanmanın dışında öğrencilerine de dijital hikâye oluşturma becerilerini kazandırmak istediklerini belirtmenin yanı sıra öğretmen adayları dijital hikâye oluşturma etkinliklerini geliştirici bulduklarını ve her öğretmen ve öğretmen adayının dijital hikâye oluşturabilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının Dijital Hikâyeler hakkında farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın 3.haftasından itibaren yapılan uygulamalı etkinliklerde kullanılan haftalık süreç değerlendirme formlarından elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının 3. hafta uygulamalarında düşük düzeyde olan performansları, 4. hafta ve 5. hafta orta düzeye, 6. hafta ise kısmen yeterli düzeye ulaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının en kolay gerçekleştirdiği etkinlik "nesne çizimleri" olurken, gerçekleştirirken en zorlandıkları etkinlik ise "senkron hareket oluşturmak" olmuştur. Etkinlikler sonucunda katılımcılar tarafından özgün olarak oluşturulan dijital hikâye ürünlerinin Dijital Hikâyeler için Dereceli Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmesinden elde edilen bulgulara göre bir dijital hikâye "mükemmel" seviyede puan alırken, üç dijital hikâye "iyi" seviyede, bir dijital hikâye ise "orta" seviyede puan almıştır. Çalışma bulgularına göre, öğretmen adaylarının dijital hikâye oluşturma becerilerinin geliştiği ve öğretmen adaylarının dijital hikâye kullanma ve oluşturmaya yönelik olumlu yönde görüş geliştirdikleri tespit edilmiştir.

MEB Vizyon 2023 (MEB, 2018) belgesinde yer alan hedefler ve temalarda öğretmenlerin dijital becerilerini geliştirmeleri planlanmıştır;

Dijital içerikleri etkin olarak kullanma ve geliştirme kültürü edinmiş lider öğretmenler yetiştirilerek bu kültürün okullarda yaygınlaşması sağlanacaktır.

Dijital becerilerin gelişmesi için içerik geliştirilecek ve öğretmen eğitimi yapılacak

Öğretmenlerimizin dijital eğitim konusunda kendilerini geliştirmelerine yönelik olarak, istedikleri zaman faydalanabilecekleri içerik videoları geliştirilecek ve çevrimiçi atölyeler düzenlenecektir.

Öğrencilerimiz artık sürekli olarak dijital içeriklerle etkileşim halindedirler. Öğrenme ortamlarının da bu etkileşimi canlı tutması için dijitalleşmesi kaçınılmazdır. Öğrenme ortamının tasarlayıcıları olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının etkili ve doğru dijital içerik oluşturabilmesi için gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin sadece pedagojik bilgileri değil bu bilgilerle birlikte dijital becerileri ve teknolojik pedagojik alan bilgilerinin de geliştirilmesini sağlayan çalışmalar ve etkinlikler yapılmalıdır.

Kaynakça

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning* (Vol. 3). Harvard university press.

Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *Multimedia schools, 9*(1), 32-35.

Başdaş, F., & Vural, R. A. (2017). Drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 1-30.

Bradley, J. R., Notar, C. E., Herring, D. F., & Eady, C. K. (2008). Teaching mathematics to elementary school students using a variety of tools. *Asian Social Science, 4*(4), 60-65.

Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods, 40*, 4-5.

Boster, F. J., Meyer, G. S., Roberto, A. J., & Inge, C. C. (2004). *A report on the effect of the unitedstreaming application on educational performance*. United Learning.

Bryman, A. (2016). *Social research methods.* Oxford university press.

Ciğerci, F. (2015, Aralık). *İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikâyelerin Kullanılması.*(Yayımlanmamış doktora tezi).Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Sarıca, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education, 94,* 298-309.Dick, B. (2004). Action research literature. *Action Research, 2*(4)

Duran, E., & Topbaşoğlu, N. (2017). Storytellıng And Its Usage In Educatıon. *International Journal of Language Academy,* 109-124.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evulate research in education.* New York: McGraw-Hill International Edition

Gils, F. (2005, June). Potential applications of digital storytelling in education. In *3rd twente student conference on IT* (Vol. 7). University of Twente, Faculty of Electrical Engineering, Mathematics and Computer Science Enschede.

Hibbing, A. N., & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The reading teacher, 56*(8), 758-770.

Johnson, B. (2004). Educational Research: *quantitative, qualitative and mixed approaches.*

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları Ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karaoğlu, A. K. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Hikâye Anlatımı Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry,* 175-205.

Lowenthal P. (2009). *Digital storytelling in education: An emerging institutional technology? In J Hartley, K McWilliam (Eds.), Story circle: digital storytelling around the world.* West Sussex: Wiley-Blackwell

McClean, S. T. (2007). Digital storytelling: The narrative power of visual effects in film. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Morgan, H. (2014). Using digital story projects to help students improve in reading and writing. *Reading Improvement, 51*(1), 20-26.

Ng, W. (2012). Can We teach digital natives digital literacy ? *Computers & Education*, 1065-1078.

Ohler, J. (2006). The World of Digital Storytelling. *Educational Leadership*, 44-47.

Ohler, J.B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks: Corwin

Oppermann, M. (2008). Digital storytelling and American studies: Critical trajectories from the emotional to the epistemological. *Arts and Humanities in Higher Education, 7*(2), 171-187.

Ormrod, J. E. (2004). Human learning (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: *Pearson Educational*, Inc

Özcan, S., Kukul, V., & KARATAŞ, S. (2016). Dijital hikayeler için dereceli değerlendirme ölçeği. In *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium. Rize*.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). Çeviri Editörleri: Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Popham, J. W. (1997). What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*. 55, (2), 12

Robin, B., & Pierson, M. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 708-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. (2006) . The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice, 47*(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, *56*(4), 487-506.

Selfe, R. J., & Selfe, C. L. (2008). "Convince me!" Valuing multimodal literacies and composing public service announcements. *Theory Into Practice*, *47*(2), 83-92.

Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators*. Rowman & Littlefield Publishers.

Karataş, S., Bozkurt, Ş. B., & Hava, K. (2016). The perspective of history pre-service teachers' towards the use of digital storytelling in educational environments Tarih öğretmeni adaylarının öğretim ortamlarında dijital hikâye anlatımı etkinliğinin kullanımına yönelik görüşleri. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 500-509.

Turgut, G., & Kışla, T. (2015). Bilgisayar destekli hikâye anlatımı yöntemi: Alanyazın araştırması. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(2), 97-121.

Uslupehlivan, E., Erden, M. K., & Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(ERTE Özel Sayısı), 1-22.

Yamaç, A. (2015, Mayıs). *İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Gelişiminde Dijital Hikâyelerin Etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., & Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Sistematik Hata Düzeltme ve Tekrarlı Okumanın Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma Becerilerine Etkileri

Effects of Systematic Error Correction and Repetitive Reading on Fluent Reading Skills of Students with Special Learning Difficulties

Süleyman Erkam Sulak[1], Ersin Moral[2]

Özet

Okuma becerisi; kelime tanıma, akıcılık ve okuduğunu anlama becerilerini içinde barındırır. Kelime tanımakta zorlanan birey hem akıcı okuma hem de okuduğunu anlama süreçlerinde güçlük yaşamaktadır. Okuma güçlüğü en genel ifade ile çocuğun yaşıtların daha yavaş ve hatalı okumasıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen durumlardan biri de bazı öğrencilerin akıcı okuyamamasıdır. Akıcı okuma; hızlı, doğru ve anlamlı okuma becerisidir. Akıcı okuyan birey metni konuşurcasına bir hızda ve uygun bir prozodi ile okumaktadır. Okuma akıcılığın bileşenlerinden biri doğru okumadır. Doğru okuma kelimeyi tanıma ve ayırt etmeyi içerir. Akıcılığın diğer bileşeni ise okuma hızıdır. Okuma hızı kelimeyi tanıyıp sesli veya sessiz okuyuncaya kadar geçen süredir. Doğru ve hızlı okuma beraberinde prozodiyi de içermelidir. Okumada uygun tonlama, vurgulama ve gruplamaları içeren prozodik okuma; dilin melodisi, aynı zamanda okuma ve dil becerileri açısından tamamlayıcı bir bileşendir. Akıcı okuma becerisi gelişmiş çocuğun okuması zamanla otomatikleşir. Okumanın otomatikleşmesi ile öğrenci kelime tanıma yerine anlamaya daha fazla enerji ayırabilir. Bu nedenle öğrencilerin ilk olarak kelime tanıma ve akıcı okuma becerileri geliştirilmelidir. Akıcı okumanın geliştirilmesinde tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma, Fernald tekniği, sistematik hata düzeltme gibi teknikler kullanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 3. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde sistematik hata düzeltme ve tekrarlı okuma müdahale programlarının etkisini araştırmaktır. Araştırma nicel yöntemlerden tek denekli deneysel model ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tek denekli desenlerden çoklu başlama düzeyi deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; 8 ile 9 yaş aralığında bir ilkokulun 3. Sınıfında öğrenim gören özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve okuma akıcılığı akranlarından en az iki yıl geriden gelen üç öğrenci oluşturmaktadır. Denekler arası çoklu başlama düzeyi deseninde aynı deneysel işlem üç farklı denek için, denekler ve deneysel işlemlerin birbirinden etkilenmeyeceği şekilde uygulanmıştır. Araştırmada katılımcılara performans dönütü verilerek sistematik hata düzeltme ve tekrarlı okuma müdahale programı 5 hafta süre ile uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak okuma metinleri, ses kayıt cihazı ve kronometre kullanılmıştır. Elde edilen veriler ölçüm-zaman grafikleri üzerine işaretlenerek yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma hatalarının azaldığı ve akıcı okuma becerilerinin arttığı gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akıcı okuma, sistematik hata düzeltme, tekrarlı okuma, okuma güçlüğü

Abstract

Reading skills; includes word recognition, fluency and reading comprehension skills. The individual who has difficulty in recognizing words has difficulty in both fluent reading and reading comprehension processes. In general terms, reading difficulty is the slower and more erroneous reading of the child than their peers. One of the situations observed in students with special learning difficulties is that some students cannot read fluently. Fluent reading; is a fast, accurate and meaningful reading skill. The individual who reads fluently reads the text at a speaking speed and with an appropriate prosody. One of the components of reading fluency is correct reading. Correct reading involves recognizing and distinguishing the word. The other component of fluency is reading speed. Reading speed is the time it takes to recognize the word and read it aloud or silently. Accurate and fast reading should include the prosody. Prosodic reading, which includes intonation, highlighting and groupings suitable for reading. Prosody is the melody of language and it is also a complementary component in terms of reading and language skills. A student who can read fluently reads automatically over time. With the automation of reading, the student can allocate more energy to comprehension rather than word recognition. Therefore, at first, student's word recognition and fluent reading skills should be developed. Repeated reading, echo reading, paired reading, Fernald technique, systematic error correction techniques are used in the development of fluent reading. In this context, the aim of the study is to investigate the effect of systematic error correction and repeated reading intervention programs on the development of fluent reading skills of 3rd grade students with special learning difficulties. The research was carried out with single-subject experimental model of quantitative methods. In this study, multiple starting level design was used. The participants of the research; the third grade of an elementary school between 8 and 9 years of age consists of three students who are diagnosed with special learning difficulties and fall behind at least two years of reading fluency peers. In the inter-subject multiple start level design, the same experimental procedure was applied for three different participants in such a way that the participants and experimental procedures were not affected. In the study, systematic error correction and repeated reading intervention program was applied for 5 weeks by giving feedback to the participants. Reading texts, voice recorder and stopwatch were used as data collection tools. The obtained data were interpreted by marking them on the measurement-time graphs. As a result of the study, it was observed that the reading errors of the participants decreased and fluent reading skills increased.

Keywords: Fluent reading, systematic error correction, repetitive reading, reading difficulty

[1] Dr. Öğrt. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, erkamsulak@gmail.com

[2] Ordu Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü, Türkiye, ersinmoral@gmail.com

Giriş

Alan yazında farklı okuma tanımları olmakla birlikte en genel tanımıyla okuma, yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir (Gough ve Tunmer, 1986). Okumanın çözümleme ve anlama olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Çözümleme, okuyucuların yazılı sembolleri ortografik veya sesbilgisel bilgilerini ve becerilerini kullanarak ilgili seslere dönüştürmeleri olarak tanımlanırken anlama, çözümlenen bu sembollerin morfolojik, sözdizimsel bilgiler ve beceriler ile analiz edildikten sonra önceki bilgiler ve deneyimler ile bağdaştırılması sonucu yazıya bir anlam yüklenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990).

Okuma akıcılığı, öğrencilerin okuma ve anlama verimliliğini okuma becerisinin önemli bir bileşenidir (Rasinski, 2004). Akıcı okuma kelimelerin hızlı, doğru okunması ve anlamına uygun ifade edilmesi yeteneğidir (Rasinski, 2004). Akıcı okumadan yoksun olan öğrenciler kelimeleri tek tek çözme eğilimindedirler ve bu durum okuduğunu anlamayı güçleştirebilmektedir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Oysa akıcı okuma becerisine sahip okuyucular kelimeleri hızlı bir şekilde kodlayabilmekte ve anlamlandırabilmedirler. Bunun sonucunda metinde verilmek istenen ana düşünceyi hızlı bir biçimde kavrayabilmektedirler (Grabe ve Stoller, 2002).Bu bağlamda akıcı okuma okuduğunu anlama becerileri ile yüksek düzeyde ilişkilidir (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001).

Fakat öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar akıcı okuma problemleri yaşayabilmektedirler. Akıcı okumanın boyutlarından biri olan doğru okumada öğrenme güçlüğü bulunan çocukların güçlük yaşamalarına sesbilgisinin işlemleme süreçlerindeki yetersizlikler neden olmaktadır (Hook ve ark., 2001; Jenkins ve ark., 2003; Lovett, 1987; Marcus, 1997; Rodrigo ve Jimenez, 1999). Bu yetersizlikler seslerin harfler ve sözcüklerle ilişkilendirilmesinde ve ses yapısı ile ilgili ipuçlarının kullanılarak sözcüklerin tanınmasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Flowers ve ark., 2001). Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarına göre daha çok yanlış okuma, yer değiştirme, ekleme, çıkarma ve tekrar hataları yapmaktadır (Hook ve ark.; Jenkins ve ark.; Rodrigo ve Jimenez).

Okuma akıcılığı boyutunda ise öğrenme güçlüğü olan çocuklar sözcüğe ilişkin ses bilgisine ve kavramsal bilgiye daha geç ulaşmakta; harflerin ve sözcüğün ortografik yapılarından elde edilen bilgiyi daha uzun sürede işlememekte ve var olan zihinsel temsilleriyle daha uzun sürede eşleştirebilmektedirler (Marcus, 1997). Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sözcükleri otomatik olarak tanımlayamamakta bu durum da okuma akıcılığı problemlerine neden olmaktadır (Hook ve ark., 2001).

Bu nedenle, akıcı okuma becerileri sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerin belirlenmesi ve bu becerilerinin geliştirilmesi okuduğunu anlama becerileri için önem taşımaktadır. Okuma akıcılığının değerlendirilmesinde kullanılan temel yöntem, sınıf düzeyine uygun bir metinde bir dakikada doğru okunan sözcük sayısının hesaplanmasıdır (Fuchs ve ark., 2001).Bu yöntem ile elde edilen doğru sözcük sayısı sınıf düzeyinden beklenen ortalama sözcük sayısı ile karşılaştırılarak çocuğun okuma performansına ve/veya güclüğüne ilişkin bilgi edinilebilmektedir (Fuchs ve ark., 2001; Gokce-Sarıpınar ve Erden, 2010; Jenkins ve ark., 2003; Meisinger ve ark., 2010).

Akıcı okuma problemlerini ele almak için farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu çalışmada tekrarlı okuma, sistematik hata düzeltme ve hedefe bağlı ödül tekniklerinin akıcı okuma sorunu yaşayan öğrencilerde etkililiğine bakılacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü tanılı 3. sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarının geliştirilmesinde sistematik hata düzeltme ve tekrarlı okumanın (müdahale paketi);

Dakikada okunan doğru kelime sayısını arttırmada etkili midir?

Dakikada yaptığı okuma hatalarını azaltmada etkili midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden yoklama evreli çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Çoklu yoklama deseninde en az üç öğrenci için ilk önce en az dört oturum veriler kararlılık gösterinceye kadar başlama düzeyi verileri alınır. En az dört oturum veriler kararlılık gösterdikten sonra ilk öğrenci için müdahale programı uygulanır. Bu arada iki ve üçüncü öğrenciler için bir defa başlama düzeyi verileri alınmaya devam edilir. Müdahale programı ilk öğrencide en az dört oturum kararlılık gösterdiğinde müdahale programı sonlandırılarak ikinci öğrenciye geçilir. İkinci öğrenci için en az dört oturum veriler kararlılık gösterince sağaltım planına geçilir. Bu arada üçüncü öğrencide sadece bir defa başlama düzeyi verisi alınır.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, ÖG bulunan üç çocuk oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin üçünde de öğrenme güçlüğü, ve aynı zamanda birinde de konsantrasyon sorunu/ hiperaktivite bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları

8 yıl 6 ayla, 9 yıl arasında, standart okuma skorları da 35 ile 56 arasında değişmektedir (Grafik 1). Öğrenciler, Ordu İli, Altınordu İlçesinde bir ilkokulda, Rehberlik ve Araştırma Merkezi Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü tarafından önerilerek araştırmada kullanılmak üzere seçilmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine göre katılımcılar okuma konusunda bir iki yıl geriden gelmekte ve okuma öğretimi ve akıcılığı onlar için birincil önem taşımaktadır.

Katılımcılarda Aranan Önkoşul Beceriler

Bir metnin en az %90'ini doğru okumak
Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olmak
Akıcı okuma becerilerinde sorun yaşıyor olmak
Araştırmaya bu ön koşulları sağlayan iki erkek bir kız öğrenci olmak üzere toplamda üç öğrenci katılmıştır. Öğrenciler ''öğrenci 1, 2, 3'' olarak araştırmada yer almıştır. Öğrencilerin bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Künye Bilgileri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Okuma Skoru Başlangıç	Engel Türü	Özel Eğitim Tedbiri Alınma Zamanı
Öğrenci 1	Erkek	9 yıl 3 ay	56	ÖÖG	39 ay önce
Öğrenci 2	Erkek	8 yıl 8 ay	35	ÖÖG-DEBH	20 ay önce
Öğrenci 3	Kız	8 yıl 6 ay	52	ÖÖG	11 ay önce

Öğrenci-1, 9 yıl 3 aylık ilkokul 3. sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısını Ordu Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinden almıştır. Öğrenci 1'in annesi ve babası öğretmendir. İlk tanısını okulöncesi dönemde anaokulu programına uyum sağlayamadığı düşüncesi ile devam ettiği okul tarafından okulöncesi uzatma talebi ile RAM'a yönlendirilmiştir. Daha sonra ''Skolastik Becerilerde Gelişimsel Bozukluk'' tanılı hastane raporu ve akabinde verilen RAM raporu ile ilkokula başlaması bir yıl ertelenmiş ve bulunduğu okulda 48-78 ay tam zamanlı kaynaştırma eğitimine alınmıştır. Daha sonra kademeler arası geçişte tekrar incelenmiş hastane tarafından ''Özel Öğrenme Güçlüğü'' tanısı konulmuştur. Öğrencinin okuma güçlüğüne ilişkin amaçlar RAM tarafından verilen rapordan yola çıkarak hazırlanan BEP' inde yer almaktadır. Ayrıca öğrenci 1 yaklaşık iki yıldır bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek eğitim almaktadır.

Öğrenci-2, 8 yıl 8 aylık ilkokul 3. sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısını ikinci sınıfın ilk döneminde Ordu Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinden almıştır. Öğrenme güçlüğü gösteren çocukların %51'i aynı zamanda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almaktadır (Özmen, 2017). Aynı zamanda Özürlü Sağlık Kurulu Raporunda DEHB tanısıda yer almaktadır. Öğrenci-2'nin annesi ev hanımı, babası polis memurudur ve bir kız kardeşi vardır. Öğrencinin okuma güçlüğüne ilişkin amaçlar RAM tarafından verilen rapordan yola çıkarak hazırlanan BEP' inde yer almaktadır. Öğrenci için RAM tarafından destek eğitim kararı alınmasına karşın ailesi bu hakkını kullanmak istememiştir. Dolayısıyla özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmemektedir. Bunun yerine okuldaki destek eğitim odasından yararlanmaktadır.

Öğrenci-3, 8 yıl 6 aylık ilkokul 3. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Özel Öğrenme Güçlüğü tanısını ikinci sınıfın ikinci döneminde Ordu Üniversitesi Eğitim ve Araştırma Hastanesinden almıştır. Annesi özel bir muhasebe şirketinde büro sekreteri, babası havaalanında tekniker olarak çalışmaktadır ve kardeşi yoktur. Öğrencinin okuma güçlüğüne ilişkin amaçlar RAM tarafından verilen rapordan yola çıkarak hazırlanan BEP' inde yer almaktadır.

Ayrıca bu üç öğrenciye de RAM tarafından öğrenci 1 ve 2'ye leither, öğrenci 3'e ASİS zeka testleri uygulanmış ve zeka toplam puanları normal düzeyde olduğu (85-100 Aralığında) belirlenmiştir. Üç öğrencinin de okuma skorları akranlarından kabul edilebilir düzeyde geridedir. Okuma hızlarının değerlendirilmesinde ilkokul 1, 2, 3.sınıf düzeylerinde bulunan öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısı ile ilgili genel ortalamalar dikkate alınmalıdır (Özmen , 2017). Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002), yaptıkları çalışmada ülkemizdeki öğrencilerin bir dakikada okudukları sözcük sayısı ortalamaları şöyle belirlemişlerdir: 1. Sınıfta 45,30, ikinci sınıfta 73,13 sözcük, üçüncü sınıfta 91,46 sözcük. Öğrencilerin okuma hızlarının değerlendirilmesinde ve öğretimsel hedefler belirlenmesinde bu sonuçlardan yararlanılabilir.

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; okuma hızı ve okuma doğruluğudur. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise tekrarlı okuma, hata düzeltme ve hedefe bağlı ödül tekniklerinin birlikte uygulandığı müdahale paketidir.

Deney Süreci ve Uygulanması

Sağaltım için okul yönetimi ve sınıf öğretmeniyle görüşülecek, belirlenen saatten önce okula gidilerek gerekli ortam düzenlemeleri yapılacaktır. Ortam havalandırma, ısı ve aydınlık açısından çalışmaya uygun şekilde ayarlanacaktır. Çalışmada öğrenci ile yan yana oturulacaktır. Uygulama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Geliştirilmesi

a) Metinler ve Özellikleri

Araştırmanın sağaltım sürecinde kullanılacak metinler, üçüncü sınıf düzeyinde ve müfredat temelli bilgi verici metin özelliğinde olacaktır. Tüm metinler 1,5 satır aralığında 14 punto büyüklüğünde ve ‘’Comic Sans’’ yazı tipindedir.

b) Metinlerin Seçimi

Öğrencilerin metinlere aşinalığından kaynaklanabilecek metinden kaynaklı etkinin önüne geçebilmek için metinlerin önceki yıllarda 4.sınıf düzeyinde yer alan fakat araştırmanın yapılacağı dönemde müfredatta kullanılmayan metinler seçilmiştir.

c) Ses kayıt cihazı

Deneklerin okudukları metinleri kaydederek okuma hatalarının belirlenmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

d) Kronometre

Deneklerin metinleri okuma sürelerini tespit ederek okuma hızını belirlemek amacıyla kronometre kullanılacaktır.

Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları

Araştırmacı, çalışma sırasında öğrenciye neler yapılacağını anlatmış ve kullanılacak materyalleri tanıtmıştır. Hazırlanmış olan iki tane aynı okuma metninin biri araştırmacının önünde hazır bulundurulmuş diğeri öğrencinin önüne kapalı olarak konularak “Hazır olduğun zaman başlayacağız” denilmiştir.

Öğrenciden “Hazırım” cevabını alındıktan sonra ses kaydı başlatılarak “Şimdi bu metni en güzel okumanla oku.” yönergesi verilerek, ilk sözcüğün okunmaya başlamasıyla birlikte kronometre başlatılmıştır. Araştırmacı, kendi önündeki metinden öğrencinin okumasını takip etmiş, yanlış okunan sözcükler işaretlenmiştir. Bir dakikanın sonunda öğrencinin kaldığı son sözcük işaretlenmiş ama öğrenciye müdahale etmeden tüm metni okumasına izin verilmiştir. Okuma hızı ve doğruluğu kayıt çizgelerine kaydedilmiş ve sonra da grafiğe işaretlenmiştir.

Sağaltım Programının Uygulanması

Sağaltım uygulamasına geçmek için ilk deneğin en az üst üste 4 kez başlama düzeyi verilerinde kararlılık göstermesi esas alınmıştır. Bu kriter sağlandığında birinci katılımcı ile sağaltım uygulamasına geçilmiş çoklu yoklama deseninin bir gereği olarak diğer katılımcılardan birer yoklama verisi alınmıştır. Sağaltımda uygulanacak teknikler aşağıdaki şekilde uygulanmıştır;

Tekrarlı Okuma Müdahale Tekniğinin Uygulanması: Tekrarlı okuma müdahale tekniği, öğrencinin önceden belirlenmiş ölçüte ulaşana kadar metni tekrar tekrar okumasını gerektirmektedir. Bu tekniğin kullanım amacı öğrencinin metni birkaç defa okuyarak karşılaştığı kelime ve cümleleri çözümlemedeki otomatikleşmesini sağlamaktır (Burns ve Wagner, 2008). Tekrarlı okuma müdahale tekniği verilerini alma oturumlarında metin öğrenciye üç kez okutulacaktır. Öğrencinin üçüncü okumasının sonunda dakikada okuduğu doğru ve yanlış kelime sayısı araştırmacı tarafından kayıt edilecektir.

Hata Düzeltmesi: Öğrenciye metni okurken hatalı okuduğu sözcük veya cümlenin doğru okumasına model olma ve öğrencinin ilgili sözcüğü veya cümleyi üç kez okumasıdır.

Hedefe bağlı ödül tekniğinde ise okumaya başlamadan önce dakikada okunan kelime sayısı ile ilgili hedef belirlenir ve öğrenci hedefe ulaştığında öğrenci tarafından seçilen ödülle ödüllendirilmesi şeklinde uygulanmaktadır.

Uygulama haftada üç gün aşağıdaki programa göre uygulanmıştır.

Tablo 2. Seans Planlaması

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
BD	BD	BD	BD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	HD + TO + PD	Tekrar HD + TO + PD	Tekrar HD + TO + PD	Tekrar HD + TO + PD	SD

Haftada üç defa günlük toplamda bir saatlik zaman diliminde (Salı, Çarşamba, Cuma) 5 Hafta

Bu çalışmanın uygulanmasından önce araştırmacı deneyi tasarlamada işbirliği yapmak katılımcı öğrencilerin öğretmenleri ile bir araya gelmişlerdir. Katılımcı velilerden izin alınmıştır. Daha sonra, RAM'dan öğrencilerin tüm bilgilerini içeren dosya incelenmiştir. Ayrıca okuldan öğretim yılının son altı haftasına ait veriler alınmıştır. Öğrenciler, ders programına uyan günlerde (Salı, Çarşamba ve Cuma) öğleden sonraları araştırmacı ile yirmi dakikalık buluşmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu günlük seanslar öğrencilerin okuma öğretimi aldıkları ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle araştırma sürecinde ayrı zamanlarda tek tek çalışılmıştır.

Sağaltım kalıtımcıların müdahale aşamasında üst üste en az dört kere kararlı veri göstermesi ile sonlandırılacaktır. Sağaltım düzeyinde ilk öğrenci için önceden belirlenmiş metinler arasından random seçilen metinler sırası ile uygulanacaktır. Daha sonra yine aynı metinler aynı sıra ile diğer katılımcılara uygulanacaktır. Fakat uygulama oturumlarının arttığı durumlarda diğer katılımcılar için ek metinler kullanılacaktır.

Çocuk Dostu Araştırma

Çocukların yer aldığı araştırmalarda çocuk açısından üç ana etik ilke vardır (Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013). Bunlar:

Saygılı olma,

Yararlı olma,

Adaletli olma,

Bu ilkeler eleştirel olarak değerlendirilmeli ve tartışılmalıdır. Konu farklı bağlamlardan olmak üzere, hem araştırmacının hem de çocuğun bakış açısından ele alınmalıdır. Bu araştırmanın tüm aşamalarında katılımcı çocukların kimlik ve onurlarına saygılı olunacağı yapılan bir plan dâhilinde uygulanmıştır. Bu plan ile ''bu araştırmanın yapılması gerekiyor mu?'', ''çocuklar açısından önemli mi?'', ''çocukların yararına olacak mı?'', ''araştırma süresince çocuklar için muhtemel bir güvenlik problemi var mı?'', ''çocuklar araştırmanın tasarım evresinde yer alacak mı?'', ''araştırma bulguları, çocuklara, ilgili diğer paydaşlara nasıl ulaştırılacak?'' soruları irdelenmiştir.

İç Geçerliliğin Kontrol Altında Tutulması İçin Alınacak Önlemler

Katılımcıların metinlere aşinalığından dolayı bağımlı değişkenler üzerindeki etkinin metinden kaynaklı olarak önüne geçilmesi için, metinler her katılımcı için her oturumda farklılaştırılacak fakat bu metinler her bir katılımcı için aynı metinlerden oluşacak. Sadece yoklama ve uygulama oturumları değiştiği takdirde katılımcılar arasında farklı metinler kullanılacaktır.

Metinlerin her bir katılımcı için aynı olmasının önemi metinden kaynaklı bir problem varsa denekler arasında farklılaşma sonucu metinden kaynaklı bir problem olduğu tespit edilebilir.

Başkasının akıcı okuma uygulama yapmaması, uygulamanın olgunlaşma etkisinden dolayı uzun tutulmaması gibi kriterler ise iç geçerlilik için alınmış önlemlerdir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler frekans ve ortalama değerleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlik ve Uygulama Güvenirliği

Çalışmada bağımlı değişkenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik, bağımsız değişkenlere ilişkin ise uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Verilerinin toplanmasında gözlemciler arası güvenirlik verileri için ses kayıt cihazı, uygulama güvenirliği için ise kamera kayıtlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

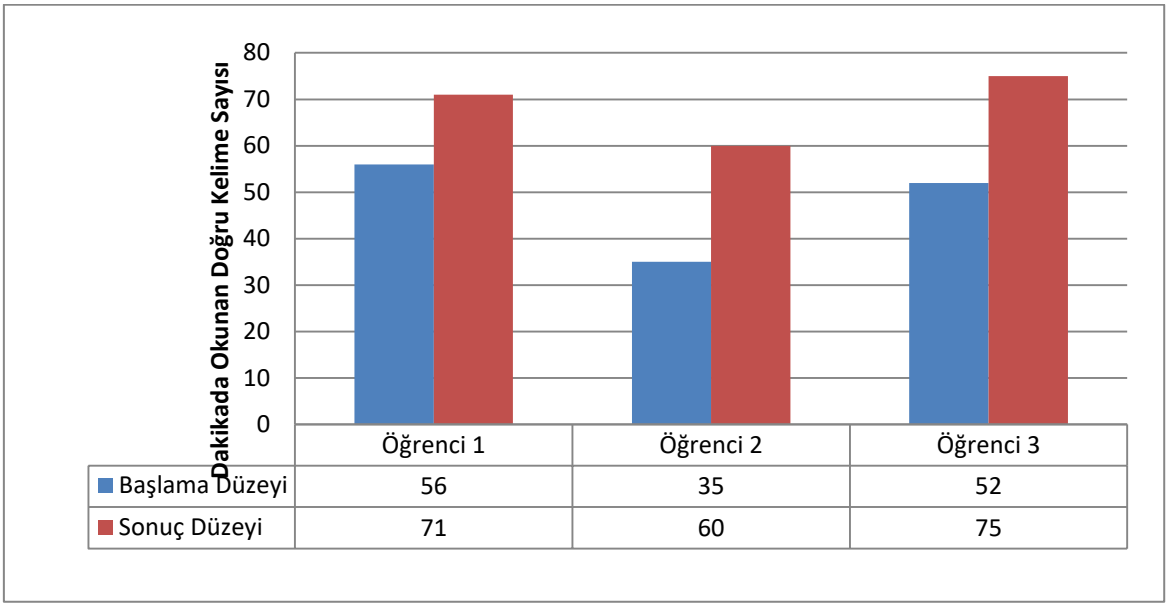
Grafik 1 ve 2'de öğrencilerin başlama düzeyi okuma akıcılığı performansları ile sağaltım oturumları performanslar karşılaştırıldığında performans dönütü vererek hata düzeltme ve tekrarlı okuma sağaltım programının öğrencilerin okuma akıcılığı düzeyinin arttırdığı görülmektedir.

Grafik 1'deki veriler incelendiğinde öğrenci-1, başlama düzeyinde doğru olarak dakikada 56 kelime okurken, sonuç düzeyinde 71 kelime okumuştur.

Öğrenci-2, başlama düzeyinde doğru olarak dakikada 35 kelime okurken, sonuç düzeyinde 60 kelime okuyarak en iyi performans gösteren öğrenci olmuştur. Bunun nedeni olarak DEBH tanısı gösterilebilir. Çünkü öğrenci-2 hataları (13 kelime) ile birlikte 48 kelimelik bir performans göstermiştir. Tüm okuduğu kelimelerden yanlış okunan kelime sayısı çıkarıldığında 35 kelime bulunmuştur. Bu öğrencinin kendi dikkat becerilerini geliştirmesinin etkisinde muhtemel performansı en iyi olarak görülmüştür.

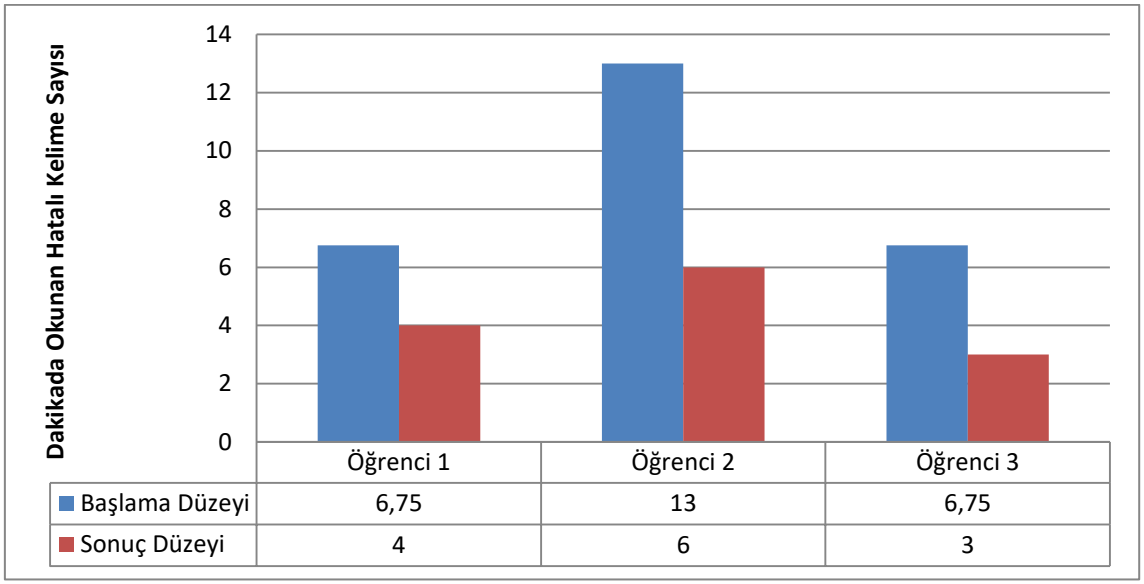
Öğrenci-3, başlama düzeyinde doğru olarak dakikada 52 kelime okurken, sonuç düzeyinde 75 kelime okumuştur.

Grafik 1. Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Doğru Kelime Sayıları

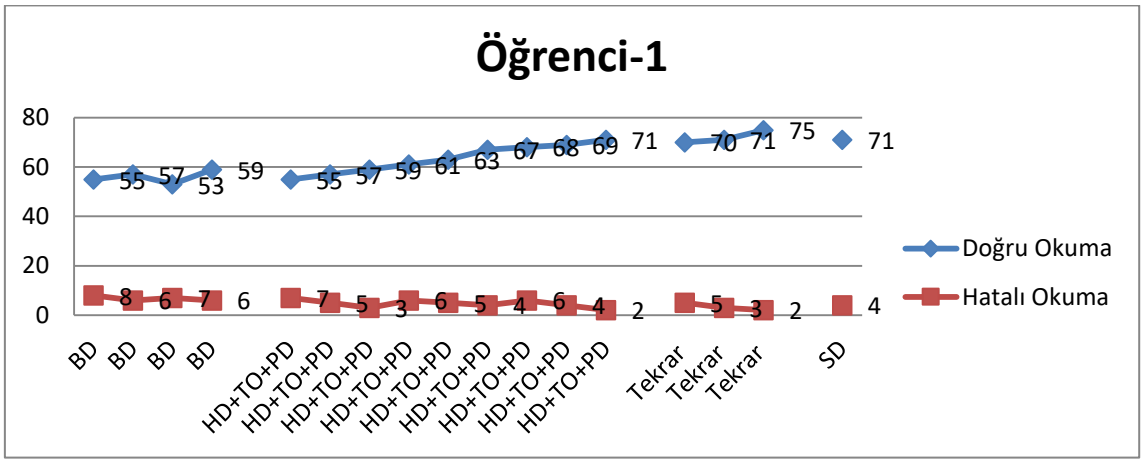


Grafik 2'deki veriler incelendiğinde öğrenci-1, başlama düzeyinde hatalı okunan kelime sayısı ortalaması 6,75 iken, sonuç düzeyinde 4 kelime belirlenmiştir. Öğrenci-2, başlama düzeyinde hatalı okunan kelime sayısı ortalaması 13 iken, sonuç düzeyinde 6 kelime belirlenmiştir. Öğrenci-3, başlama düzeyinde hatalı okunan kelime sayısı ortalaması 6,75 iken, sonuç düzeyinde 3 kelime belirlenmiştir.

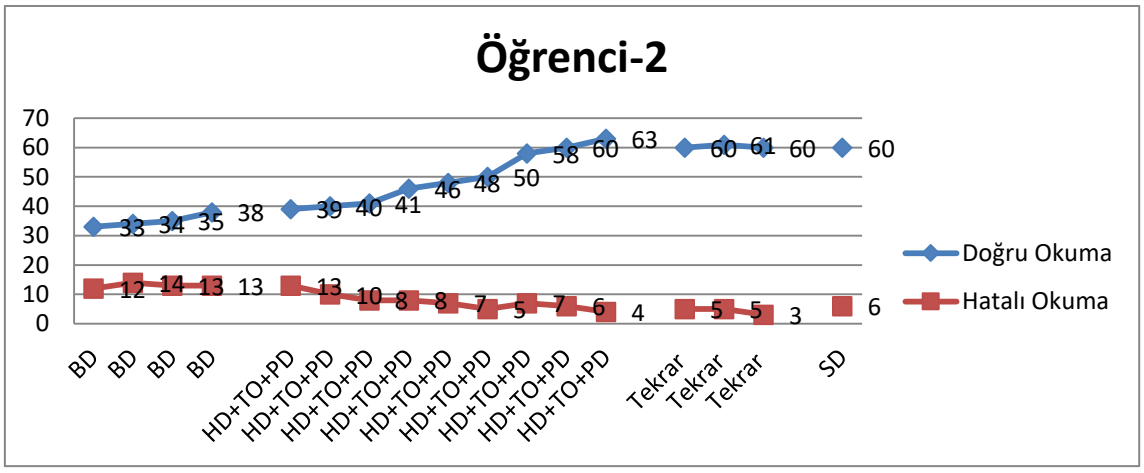
Grafik 2. Öğrencilerin Bir Dakikada Okudukları Hatalı Kelime Sayıları



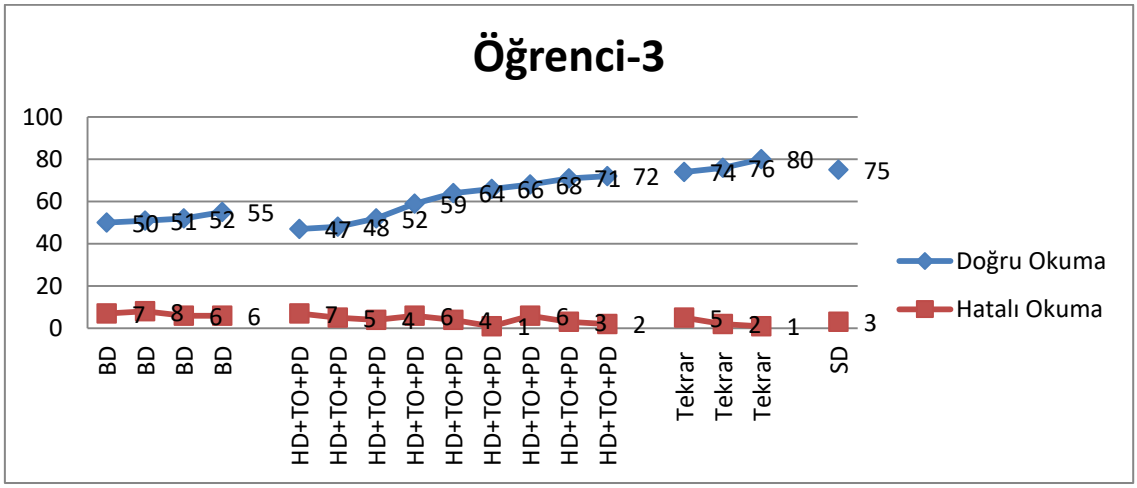
Grafik 3. Öğrenci-1'e Ait Sağaltım Programı Okuma Ortalamaları



Grafik 4. Öğrenci-2'e Ait Sağaltım Programı Okuma Ortalamaları



Grafik 5. Öğrenci-3'e Ait Sağaltım Programı Okuma Ortalamaları



Grafik 3, 4, 5'te öğrencilerin her bir durumda dakikada doğru (veri noktaları) ve hatalı olarak okuduğu kelime sayısı gösterilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma performans dönütü vererek sistematik hata düzeltme ile tekrarlanan okuma tekniklerinin ilkokul çağındaki özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinde ve hızlarındaki etkilerini ölçmek için yapılmıştır. Çalışma sırasında üç denek de dakikada doğru okudukları sözcük sayısını arttırmış ve hatalarını azaltmışlardır (bkz. Grafik 1,2); dolayısıyla etkiler işlevsel bir ilişkiyi işaret etmektedir. Deneklerin başlama düzeyindeki okuma performanslarının yaşıtlarının tam iki yıl gerisinde oldukları düşünülürse bu gelişmelerin önemi daha iyi anlaşılır. Öğrenci-2, daha büyük bir gelişim göstermiştir. Tüm katılımcıların hata sayısında düşüş gözlenmiştir. Önceden okunmuş pasajların yeniden okunduğu son aşamada hata sayısı en düşük seviyede, doğru okunan sözcük sayısı en yüksek seviyede görülmüştür. Ancak sonuç düzeyi ölçümlerinde okuma hızları belli bir düzeyde olmasına rağmen en yüksek seviyede görülmemiştir.

Bu deneklerde gerçekleşen gelişim, performans dönütü vererek tekrarlı okumalarla hata düzeltmenin bir arada uygulandığında etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bu sonuçları Çakır, Özdemir (2015) ve Orçun, Özmen (2012) sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. Çakır, Özdemir (2015) az gören öğrencilerin okuma akıcılığının artırılmasında beceri temelli, performans temelli ve birleştirilmiş müdahale programlarının etkililiklerinin karşılaştırmışlar bu çalışmada tekrarlı okuma, performans dönütü, model okuma, performans dönütü + ödül, tekrarlı okuma + ödül, tekrarlı okuma + performans dönütü tekniklerinin okuma akıcılığını arttırmada etkili olduğu ancak okuma hızını arttırmada en etkili tekniğini katılımcılara göre farklılaştığını göstermiştir.

Orçun, Özmen (2012) ise müdahale paketini oluşturan tekniklerin Tekrarlı Okuma - Ödül, Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü, Tekrarlı Okuma - Performans Dönütü - Ödül tekniklerinin zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızını arttırmada etkili olduğu ancak okuma hızını arttıran tekniklerin öğrencide öğrenciye farklılık gösterdiği bulunmuştur. Her iki araştırmada tekniklerin okuma hızını artırmada etkili olması bu araştırma sonuçlarıyla uygunluk göstermektedir. *Sınırlılıklar:* Bu çalışmayı birçok etken etkilemiştir ve bunlar sınırlılıklar olarak görülebilir. Öncelikle, bu çalışma okul yılının sonunda 5 hafta gibi kısa bir sürede gerçekleştirildiği için veri toplama da kısaltılmak durumunda kalınmıştır. Veri toplama, kimi okul etkinliklerinin öncelik arz etmesinden ötürü de kısıtlanmıştır. Anlama ve başka pasajlarda uygulama ölçümleri de yapılmamış, bu konularda veri toplanmamıştır. Kazanımların zamanla yitip yitmediği de bilinmemektedir. Deneklerin başka metinleri, örneğin diğer derslerde okunan metinleri okuma konusunda da deneyin sağladığı yararları koruyup korumadıklarını bilmek iyi olurdu. Deneklerin ses kaydını yapmak güvenirlik değerlendirmelerini arttırabilir ve bulgularımızı daha geçerli kılabilirdi.

İleride yapılacak çalışma ve pratiklere ilişkin öneriler: Bu çalışmadaki bulguların genişletilmesi ve onanması için daha fazla çalışma gerektiği kesindir. Örneğin araştırmacılar tekrarlı okuma ve hata düzeltmenin farklı kültürlerde, farklı yaş gruplarında ve farklı beceri düzeylerinde çocuklara etkilerini daha geniş bir coğrafi alanda araştırmalıdırlar. Dahası, kalıcılık ve genelleştirmeye ilişkin veriler de toplanmalıdır. Ayrıca, anlama üzerindeki etkiler de araştırılmalıdır.

Sınıf pratiğine ilişkin öneriler de bu çalışmayı yapan için önem taşımaktadır. Çünkü çalışmanın amacı performans dönütü vererek tekrarlı okuma ve hata düzeltmenin normal sınıf koşullarındaki etkisini belirlemektir. İlk olarak, bu çalışma öğretmenlerce doğrudan ve kolay uygulanabilecek bir yöntemdir. Dahası,

uygulama ek zaman harcamayı gerektirmemektedir. Öğretmenler zaten öğrencilerin hatalarını düzeltmektedirler. Yapılması gereken tek şey bunu bu çalışmada kullanılan yöntemle değiştirmeleridir. Bu çalışmada da zaten okumaya ayrılan bir zaman aralığı kullanılmıştır. Tekrarlı okumalar bireysel çalışmayı ve daha fazla zaman harcamayı gerektirmektedir. Fakat gelişim sağlaması için gerekli seansların sayısı ve süresi göze alındığında uygulanabileceği görülebilir. Bu çalışmada haftada üç kez maksimum 6'şar dakikalık seanslar uygulanmıştır. Bu noktada, uygulama sıklığının etkileri de bilinmemekte, araştırılması gerekmektedir.

Özet olarak, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla gerçekleştirilmiş bu çalışma hata düzeltmeyle birlikte tekrarlı okumanın etkileri gösterilmiştir.

Kaynakça

Barbetta, Heward, & Bradley. (1993). Relative effect of whole-word and phonetic-promth error correction on the acquisition and maintenance of sight words by students with development disabilities . *Journal Of Applied Behavior Analysis, 26* , 99-110.

Barbetta, P. M., Heron, T. E., & Heward, W. L. (1993). Effects of active student response during error correction on the acquisition, maintenance, and generalization of sight words by students with developmental disabilities. Journal of Applied Behavior Analysis, 26, 111-119.

Barbetta, P. M., Heward, W. L., & Bradley, D. M. (1993). Relative effects of direct and indirect corrective feedback on the acquisition and maintenance of sight words by students with developmental disabilities.Journal ofApplied Behavior Analysis, 26, 99-1 10.

Clark, S. C. (1995). Piaget's theory and its value for teachers. *Journal Educational Philosophy and Theory* , 64-88.

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikriyatri Dergisi, 13(1)* , 5-13.

Fuchs, D. F. (2001). Peer-assisted learning strategies in reading: Extensions for kindergarten, first grade, and high school. *Remedial and Special Education, 22* , 15-21.

Fuchs, F. Y. (2001). İs Readind İmportant in Reading Readiness Programs? A Randomized fild trial with teachers as program implementers . *Journal Of Education Psycholog, 93* , 2571-267.

Gajria, M., Salend, S. J., & Hemrick, M. A. (1994).Teacher acceptability of testing modifications for mainstreamed students. Learning Disabilities Research and Practice, 9, 236-243.

Greenwood C.R, Abbott M. The research to practice gap in special education. Teacher Education and Special Education. 2001;24:276–289.

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & & Fitzgerald, R. (2013). Ethical Research Involving Children. Florance: UNİCEF Office of Research.

Kuhn, M. R. ve Stahl, S. A. (2000). Fluency: A review developmental and remedial practices. Ann Arbor: Universty of Michigan, Center for the Improvement of Ealy Reading Achievement

Lerner. (1997). Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies. Baston: Houghtom Mifflin.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2001). Promoting inclusion in secondary classrooms. *Learning Disability Quarterly, 24(4)* , 265-274.

Mastropieri, S. B. (1996). Reading comprehension: synthesis of research in learning disability. *Advances in Learning And Behavioural Disabilities* , 201-227.

Özmen, D. B. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler.* Ankara: Eğiten Kitap.

Özmen, R. (2017). Okuma Yazmada Öğretimsel Stratejiler Okuma Akıcılığının Geliştirilmesi. N. Karasu, A. Doğanay Bilgi, N. Tertemiz, & Ç. Aykut içinde, *Öğrenme Güçlüğü Sınıf İçi Destek Seti* (s. 21-22). Ankara: Eğiten Kitap.

R, G. C., & M, A. (tarih yok). The research to practice gap in special education. Teacher Education and Special Education. 2001;24:276–289.

Richards, G., & Raymond, C. (2000). Creative tourism. *ATLAS News 23* , 16-20.

Samuels, S. J. (1979). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher, Vol. 32* , 403-408.

Vaungh, S. &.-T. (2004). Research-based methods of reading instruction:Grades k-3. Alexandria,VA: ASCD.

Fonolojik Farkındalık Üzerine İlişkisel Bir Araştırma: Görsel Algı, Hızlı Otomatik İsimlendirme ve Dikkat

A Relational Study on Phonological Awareness: Visual Perception, Rapid Automatic Naming and Attention

Muhammet Baştuğ[1], Elife Nur Saydam[2]

Özet

İlk çocukluk yılları, çocukların ileri yaşlarındaki yaşantıları için kritik zamanlardır. Bu yıllarda temelleri atılan okuma yazma becerisinin gelişimiyle ilgili temel faktörler vardır. Bu faktörler fonolojik farkındalık, dikkat, görsel algı ve hızlı otomatik isimlendirmedir. Özellikle fonolojik farkındalık, okuma yazma becerisi için yordayıcı değişken olarak gösterilmektedir. Çocukların yetkin bir okuma yazma becerisi edinmesi, fonolojik farkındalıklarının gelişimiyle ilgilidir. Diğer taraftan fonolojik farkındalığın gelişimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi, fonolojik farkındalık çalışmalarının anlaşılması yönünden gerekliliktir. Bu bağlamda yapılan araştırmayla, çocukların görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme, dikkat becerileri ile fonolojik farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 198 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak Fonolojik Farkındalık Ölçeği, Görsel Algılama Ölçeği, Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri ve Frankfurter Dikkat Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda fonolojik farkındalık ile görsel algı ve dikkat arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Fonolojik farkındalık ile hızlı otomatik isimlendirme arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır.

Anahtar kavramlar: Fonolojik farkındalık, görsel algı, dikkat, hızlı otomatik isimlendirme.

Abstract

Early childhood perıods are critical times for the life of the children in their time. In these years, there are basic factors related to the development of literacy skills. These factors include phonological awareness, attention, visual perception and rapid automatic naming skill. Especially, phonogical awareness is shown as main predictor variables for literacy. Children's ability to acquire competent literacy skills is related to their development of phonological awareness. On the other hand, determining the factors that affect the development of phonogical awareness is a necessity. In this context, the visual perception, attention and rapid automatic naming skills of the children were analyzed in terms of relationships their phonological awareness skills. The study group consist of 198 children. The research was carried out in a relational survey design. As a data collection tools in study was used to Phonological Awareness Scale, Visual Perception Scale, Turkish Quick Automatic Naming Tests and Frankfurter Test of Attention. Descriptive statistics and correlatıon analyzes were used to analyze the data. As a result of the research, a significant relationship was found between phonological awareness and visual perception and attention. Significant relationship wasn't found between phonological awareness and rapid automatic naming.

Keywords: Phonological awareness, visual perception, attention, rapid automatic naming.

Giriş

Erken çocukluk dönemi bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinin hızlı bir şekilde gerçekleştiği ve bireylerin bu gelişim alanlarında yetkinleştikleri dönemlerdir. Erken çocukluk yıllarındaki beyin gelişimi, çocukların çevresel etkenlere karşı farkındalık kazanmalarına ve öğrenmeye hazır hale gelmelerine yardımcı olmaktadır. Bu dönem, çocukların okula ve öğrenmeye karşı hem olumlu bir tutum geliştirmelerini hem de onların ilkokula hazırlanmalarını sağlayan bir nitelik taşımaktadır. Özellikle bu yıllarda gelişen ve çocukların okul hayatlarının ilk aşaması olan okuma-yazma becerileriyle de ilgili bazı temel beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler fonolojik farkındalık, görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkattir. Bu becerilerden fonolojik farkındalık, okuma-yazmanın erken yaşlardaki iyi bir yordayıcısı olarak nitelendirilmektedir.

Fonolojik farkındalık, genel olarak çocukların ses birimlerine karşı olan duyarlılıkları olarak da tanımlanmaktadır (Turan ve Gül,2008). Fonolojik farkındalık becerisi seslere karşı farkında bilinçli olmakla birlikte aynı zamanda sesler üzerinde çeşitli değişiklikler yapma becerisini de kapsamaktadır.

Görsel algı, her türlü görsel uyarını tanıyabilme, ayırt edebilme ve bunları daha önceki tecrübelerle bir araya getirip ilişkilendirerek yorumlayabilme becerisidir (Frostıg,1964). Görsel algının temelini görme ve algılama işlemleri oluşturmaktadır.

[1] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mbastug@istanbul.edu.tr

[2] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, elifenursaydam@gmail.com

Hızlı otomatik isimlendirme, bireylerin kendisine verilen resimler, renkler, rakamlar ve harfleri soldan sağa doğru olabildiğince hızlı bir şekilde isimlendirmesi işlemidir (Norton ve Wolf, 2012). Hızlı otomatik isimlendirme becerisindeki temel esas bireyin doğru bir şekilde isimlendirme gerçekleştirmesidir.

Dikkat ise; zihnin enerjisini bir noktaya yönlendirmesi, duygu ve düşüncelerin bir noktaya toplanmasıdır (Güneş,2015). Bunun yanı sıra bireylerin çevreden gelen uyaranlardan kendi ihtiyaç ve amaçlarına uygun olanlar ile ilgilenmelerine yardımcı olan sinir sistemi işlevi olarak da tanımlanmaktadır (Kolb ve Winshaw, 1996; Akt: Yaycı, 2007).

Bu araştırmada okuma ve yazma becerilerinin bir yordayıcısı olan fonolojik farkındalıkla ilişkili değişkenlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1.Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

2.Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında bir ilişki var mıdır?

3. Öğrencilerin fonolojik farkındalıkları düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

4.Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

5.Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bireylerin okuma ve yazmada gerekli olan yeterliliğe ulaşmalarına yardımcı olan aynı zamanda okuma ve yazma öğretimi sürecinde de büyük bir payı olan fonolojik farkındalık becerisi ile ilişkili olan değişkenlerin tespit edilmesi, fonolojik farkındalığın geliştirilmesine katkı sağlayacak becerileri ortaya koyacaktır. Bunun yanı sıra fonolojik farkındalık becerisinin gelişiminden etkilenen okuma ve yazma başarısı üzerinde rol oynayabilecek diğer faktörlerin tespit edilmesi bakımından da araştırma önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

1.Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına; bu öğrenciler içerisinden 2019- 2020 eğitim- öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfa devam eden toplam 198 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2.Araştırma, veri toplamak amacıyla kullanılan 4 farklı veri toplama aracıyla sınırlandırılmıştır.

3.Araştırma, İstanbul ili Bakırköy ve Ümraniye İlçelerinde bulunan toplam 5 farklı devlet ilkokulundaki uygulamalarla sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Fonolojik farkındalık ile görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin düzeyini ortaya koymak amacıyla yapılan araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, en az iki değişken arasında meydana gelen birlikte değişimin varlığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar,2017).

Çalışma Grubu

Araştırma, İstanbul İli Bakırköy ve Ümraniye İlçelerinde bulunan toplam 5 devlet ilkokulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde anasınıfına; bu öğrenciler içerisinden 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu 110'u kız, 88'i erkek olmak üzere toplam 198 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde 4 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

1.Fonolojik Farkındalık Ölçeği

Fonolojik farkındalık ölçeği, öğrencilerin okul öncesi dönemdeki ses farkındalıklarını ölçmek amacıyla Yangın ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek her bir alt boyutta 7 madde olmak üzere 5 alt boyut ve toplamda 35 maddeden meydana gelmektedir. Ölçek, bireysel olarak uygulanmaktadır. Her bir doğru ve eksiksiz yanıta "1" , eksik ya da yanlış yanıta "0" puan verilmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 35'tir. Ölçeğin güvenirliği KR= 0,74 olarak tespit edilmiştir.

2.Görsel Algılama Ölçeği

Görsel algılama ölçeği, Kalkan ve Arslan (2015) tarafından okul öncesi dönemdeki öğrencilerin görsel algı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyut ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek bireysel olarak uygulanmaktadır. Her bir doğru ve eksiksiz yanıt "1" , her bir eksik ya da yanlış yanıt "0" olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Görsel algılama ölçeğinin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

3. Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri (HOTİT)

Babür ve Bakır (2018) tarafından geliştirilen test, çocuklardaki hızlı isimlendirme becerisini ölçmektedir. Test; resimler, renkler, rakamlar ve harfler olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Çocuklardan her bir alt bölümde A3 boyutundaki kartlar üzerinde gördüğü ifadeyi mümkün olduğunca hızlı bir şekilde isimlendirmesi istenmektedir. Çocukların her bir kartı isimlendirme süresi araştırmacı tarafından kayıt altına alınmaktadır. Uygulamaların sonunda öğrencilerin her bir alt boyutu tamamlama süresi ve o süre içerisindeki doğru isimlendirdiği ifade sayısı dikkate alınarak değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

4. Frankfurter Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjahrige – Konzentration)

Ölçek, Raatz ve Möhlig (1971) tarafından geliştirilmiştir ve çocukların dikkat becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Çocuklardan 90 saniye içerisinde karışık olarak verilen elma ve armutlar içerisinden bulabildikleri kadar çok armutu bulmaları istenmektedir. Süre tamamlanınca çocukların işaretleme yapmaması gerekmektedir. Bir çocuğun 90 saniye içerisinde işaretlemiş olduğu armut sayısı çocuğun ham puanını oluşturmaktadır. Yaş ve cinsiyet sonucu etkileyeceğinden çocuğun testi aldığı günkü takvim yaşı hesaplanmaktadır. Düzeltilmiş puan tablosundan çocuğun cinsiyetine ve takvim yaşına denk gelen puan ile ham puan toplanmaktadır. Böylece çocuğun yaşıtlarıyla karşılaştırılabilmesine imkân veren dikkat puanı elde edilmektedir.

Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat düzeyleri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde; fonolojik farkındalık düzeyleri ise 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde ölçülmüştür. Öğrencilerin görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat ölçümleri anasınıfı dönemlerinde; fonolojik farkındalık ölçümleri ise birinci sınıfın başında öğrenciler ilk sesi almadan önce gerçekleştirilmiştir. Ölçümler okullarda sağlanan ölçüme elverişli bir ortamda bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama yönergeleri çocuklara bireysel olarak verilmiş, çocuklardan yönergelere uygun davranış göstermeleri beklenmiştir.

Öğrencilerin görsel algı düzeylerini belirlemek için Görsel Algılama Ölçeği kullanılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin uygulama süresi ortalama olarak 15 dakika sürmüştür. Öğrencinin her bir maddeye verdiği yanıt araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Uygulama sonunda yapılan değerlendirme sonucunda her öğrencinin görsel algı düzeyini belirleyen toplam puanı oluşturulmuştur.

Öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme becerisini ölçmek amacıyla Türkçe Hızlı Otomatik İsimlendirme Testleri kullanılmıştır. Uygulamalarda testin renkler, resimler ve rakamlar alt boyutları kullanılmıştır. Öğrenciler içerisinde harfleri bilmeyen bireyler tespit edildiği için harfler alt boyutu kullanılmamıştır. Testin her bir alt boyutuna ait A3 boyutunda bir kart ve bu kart üzerinde varlıkların sembolleri bulunmaktadır. Öğrenciden her bir karttaki varlığı soldan başlayarak sağa doğru en hızlı ve doğru bir şekilde isimlendirmesi istenmiştir. Öğrenci karttaki varlıkların adını isimlendirmeye başladığı andan itibaren kronometre ile süre tutulmuştur. Öğrenci karttaki isimlendirmeyi bitirdiği anda süre durdurulmuştur. Her bir karttaki doğru isimlendirilen varlık sayısı ile bu varlıkların isimlendirilme süresi saniye ve salise bakımından kaydedilmiştir. Böylece her bir öğrencinin her bir kartı isimlendirme süresi belirlenmiştir.

Öğrencilerin dikkat becerilerini ölçmek amacıyla FTF-K Beş Yaş Çocukları İçin Dikkat Toplama Testi (Frankfurter Tests für Fünfjahrige – Konzentration) kullanılmıştır. Öğrenciden 90 saniye içerisinde kendisine gösterilen karışık elma ve armut resimleri arasından bulabildiği kadar çok armutu bularak işaretlemesi istenmiştir. Süre araştırmacı tutulmuştur. Süre sonunda öğrencilerin işaretleme yapması engellenmiştir. Her bir öğrencinin işaretlediği armut sayısı ile testi aldığı günkü yaşına denk gelen düzeltme puanı toplanarak dikkat puanı oluşturulmuştur.

Öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını ölçmek amacıyla Fonolojik Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. 5 alt boyuttan oluşan ölçeğin uygulamasına başlamadan önce her bir alt boyut için araştırmacı tarafından örnek uygulama yapılmıştır. Bu uygulamanın ardından yönergeler öğrenciye verilmiştir. Öğrencinin verdiği yanıtlar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Ölçüm sonucunda her bir öğrencinin fonolojik farkındalık düzeyini ortaya koyan toplam ölçek puanı hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma için gerekli olan verilerin 4 farklı veri toplama aracıyla elde edilmesinin ardından veriler SPSS 21 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak, bu ilişkinin düzeyini açıklamak amacıyla betimsel istatistikler ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve düzeyini açıklamak için spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular yer almaktadır.

1.Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 1. Fonolojik Farkındalık ile Görsel Algı Arasındaki İlişki Analizi Sonucu

		Fonolojik Farkındalık	Görsel Algı
Fonolojik Farkındalık	r	1	,321
	p		,000*
Görsel Algı	r		1
	p		

*p<0,05

Öğrencilerin fonolojik farkındalıkları ile görsel algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir. Tablo 1. incelendiğinde öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir.

2.Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 2. Fonolojik Farkındalık İle Hızlı Otomatik İsimlendirme Süreleri Arasındaki İlişki Analizi Sonucu

		Fonolojik Farkındalık	Hızlı Otomatik İsimlendirme
Fonolojik Farkındalık	r	1	-,072
	p		,312
Hızlı Otomatik İsimlendirme	r		1
	p		

*p<0,05

Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlemek amacıyla spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir. Tablo 2. incelendiğinde öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme düzeyleri arasında istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme düzeylerinin birlikte değişim göstermedikleri ifade edilebilir.

3. Öğrencilerin fonolojik farkındalıkları düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 3. Fonolojik Farkındalık İle Dikkat Arasındaki İlişki Analizi Sonucu

		Fonolojik Farkındalık	Dikkat
Fonolojik Farkındalık	r	1	,319
	p		,000*
Dikkat	r		1
	p		

*p<0,05

Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir. Tablo 3. incelendiğinde öğrencilerin fonolojik farkındalık ve dikkat düzeyleri arasında istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin dikkat düzeyi ile fonolojik farkındalık düzeylerinin birlikte ve aynı yönde değişim gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca dikkat düzeyi arttıkça öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

4.Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 4. Dikkat Düzeyi İle Görsel Algı Düzeyi Arasındaki İlişki Analizi Sonucu

		Dikkat	Görsel Algı
Dikkat	r	1	,230
	p		,001*
Görsel Algı	r		1
	p		

*p<0,05

Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir. Tablo 4. incelendiğinde öğrencilerin dikkat düzeyleri ile görsel algı düzeyleri arasında istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Dikkat düzeyi ile görsel algı düzeyi arasındaki ilişki, öğrencilerin dikkat düzeylerinin arttıkça görsel algı düzeylerinin de arttığı şeklinde açıklanabilir.

5.Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 5. Dikkat Düzeyi İle Hızlı Otomatik İsimlendirme Süresi Arasındaki İlişki Analizi Sonucu

		Dikkat	Hızlı Otomatik İsimlendirme
Dikkat	r	1	-,315
	p		,000*
Hızlı Otomatik İsimlendirme	r		1
	p		

*p<0,05

Öğrencilerin dikkat düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla spearman korelasyon katsayısı incelenmiştir. Tablo 5. incelediğinde öğrencilerin dikkat düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme düzeyleri arasında istatistiksel olarak % 95 güven düzeyinde negatif yönlü zayıf düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmektedir. Hızlı otomatik isimlendirme ile dikkat arasındaki negatif yönlü anlamlı ilişki, öğrencilerin hızlı otomatik isimlendirme düzeylerinin düştükçe dikkat düzeylerinin arttığını göstermektedir. Hızlı otomatik isimlendirme becerisinde temel olan isimlendirme süresinin azalmasıyla öğrencinin hızlı isimlendirme başarısının artmasıdır. Yani hızlı isimlendirme süresi daha kısa olan öğrencinin hızlı isimlendirme başarısı daha yüksektir. Bu bağlamda öğrencilerin dikkat başarılarının arttıkça hızlı isimlendirme başarılarının arttığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin birinci sınıfın başındaki fonolojik farkındalık düzeyleri ile anasınıfına devam ettikleri süreçteki görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığının ve bu ilişkinin düzeyinin araştırıldığı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Görsel algı düzeyi yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri de daha yüksektir.

2.Öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile hızlı otomatik isimlendirme süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

3. Dikkat düzeyi yüksek olan öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri de yüksektir.

4. Dikkat düzeyi yüksek olan bireylerin görsel algıları da yüksektir.

5. Hızlı otomatik isimlendirme süreleri daha düşük olan öğrencinin dikkat düzeyi daha yüksektir. Hızlı otomatik isimlendirmede süre azaldıkça başarı arttığından; isimlendirme başarısı yüksek olan bireylerin dikkat başarısı da yüksektir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

1.Okuma becerisinin bir öngörücüsü olan ve aynı zamanda ilk okuma ve yazma öğretimi sürecinde de önemli bir rol üstlenen fonolojik farkındalık düzeyinin artırılması için okul öncesi dönemdeki çocuklarla düzenli bir şekilde ve belirli bir program kapsamında görsel algı- dikkat çalışmaları gerçekleştirilebilir.

2.Gerçekleştirilen çalışma farklı anasınıfı ve ilkokul kademesinde bulunan öğrencileri kapsayacak şekilde daha geniş bir öğrenci grubuna ulaşılarak yapılabilir.

3.Araştırma sürecine öğrenci ebeveynleri de dahil edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aileleleri de, aile okuryazarlıkları bakımından sınıflandırılarak çalışmaya yeni bir boyut getirilebilir.

4.Öğrenciler sosyo-ekonomik, yaş, cinsiyet vb. değişkenler bakımından sınıflandırılabilir. Bu sınıflandırma bağlamında öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeyleri ile görsel algı, hızlı otomatik isimlendirme ve dikkat düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Babür, N. ve Bakır, H. (2018). Hızlı Otomatik İsimlendirme Testi'nin Türkçeye Uyarlanması. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 35 (2), 35-50.

Frostig, M. (1964). Developmental Test of Visual Perception. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Güneş, F. (2015). Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama. (1. Basım) Ankara: Pegem Akademi.

Kalkan, A. Arslan, M. (2015), Okul öncesi dönemine yönelik görsel algılama ölçeği'nin (gaö) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Eğitimde Kuram ve Uygulama,2015, 11(4), s.1369-1391. (Web: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/63511 ET:10.03.2019).

Karasar, N. (2017) , Bilimsel Araştırma Yöntemi. (32. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid Automatized Naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. Annual Review of Psychology, 63(1), 427-452.

Raatz, U. & Möhling,R. (1971). Frankfurter Tests für Fünfjahrige-Konzentration (FTF-K). Weinheim:Beltz

Turan, F., Gül, G. (2008). Okumanın erken dönemdeki habercisi: sesbilgisel farkındalık becerisinin kazanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8(1),* 265-284.

Yangın, B. Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2010). Yangın-Erdoğan-Erdoğan fonolojik farkındalık ölçeği I. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, 971-977.

Yaycı, L. (2007). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, İstanbul.

Yankılı Okuma (Eko Okuma) Stratejisinin Kullanımının İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeyini Geliştirmeye Etkisi

The Effect of the Use of Echo-Readıng (Eco Readıng) Strategy to Improve Reading Level of Primary School Third Class Students

Tolga Yazıcı[1]

Özet

Bu çalışmada İstanbul ili Bağcılar ilçesinde bulunan bir ilkokulda üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejilerinden biri olan eko (yankılı) okuma stratejisinin etkililiğini tespit etme amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, iki 3. Sınıf şubesinde bulunan öğrenciler meydana getirmiştir. Söz konusu iki şubede bulunan öğrencilerin biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyleri hata analizi envanteri ile belirlenmesinin ardından deney grubunda yer alan öğrencilere "eko (yankılı) okuma" stratejisi 8 hafta süresince toplam 25 saat olarak uygulanırken, kontrol grubu öğrencileri ise normal eğitim öğretim süreçlerini sürdürmüşlerdir. Gerçekleştirilen uygulamalar neticesinde ulaşılan okuma düzeyi puanlarının değerlendirilmeleri yapılmış ve deney grubunun okuma düzeyi puanlarının kontrol grubu öğrencilerine kıyasla olumlu yönde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okuma becerileri, eko okuma stratejisi, akıcı okuma

Abstract

This study has been aimed to examine the effect of EKO reading strategy which is one of the reading fluency strategies on improving reading performance of third-grade elementary school students. The sample of this study was the third-grade students who studied in two different classes, who were in the same socio-economic status and chosen from an elementary school in Bağcılar, İstanbul. While one of these classes was the control group, the other group was the experimentel group. Before the intervention, the students' reading performance was assessed by using "Informal Reading Inventory". While "eko (sonorous) reading" strategy was applied in experimental group for twenty three hours for eight weeks the students of the control group continued to study normally. After the intervention, the students' reading performance scores obtained from the assessment process were analyzed by SPSS programme. It was found that experimental group students improved their skills remarkably in terms of improving their reading level and reading comprehension, in comparison with control group.

Keywords: Reading skill, eko reading strategy, comprehension, reading fluency

Giriş

Okuma, hayat süresince geliştirilebilmesi mümkün olan bir beceri şeklinde düşünülmektedir. Bir beceri olarak kabul edilen okumanın şekillendirilmesi bakımından ilkokul basamağı büyük önem arz eder. Türkçe öğretim programında okuma süreci, zihinde gerçekleşen karmaşık bir süreç olarak tanımlanmış ve bu süreç şu şekilde sınıflandırılmıştır; ilk etapta harf ve sembollerin algılanması, sonrasında dikkati kelime ve cümlelere yoğunlaştırma ve anlamlandırma, anlamlandırmadan sonra gerekli görülen bilgileri sunma ve sonrasında ise seçilen bilgilerin kendi içinde analiz edilmesi, sorgulanması ve sınıflanmasıdır. Son aşamada işlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek yeniden anlamlandırılması olarak tamamlanır (MEB, 2005). Okuma, yazılı bir metnin tekrar edilmesi demek değil, bu metinden bir mana çıkarmaktır. Okuma ve anlama kavramlarını birbirinden bağımsız bir şekilde düşünmek mümkün değildir ve okuma sürecinin anlamlandırılmış olduğu ölçüde amacına hizmet eder. Gündelik hayatta okumanın farklı amaçlara yönelik olarak gerçekleştiği görülmektedir. Bu amaçlar temel bilgileri inceleme, ilgili parçaya kabataslak göz atma, kelimelere yüklenen anlamı parçadan bütüne doğru birleştirme ve anlamlandırma, öğrenme, yazma ihtiyacını giderme, ilgili metin hakkında yorum yapma ve çıkarımda bulunma, genel olarak anlamayı sağlamak için okuma olarak sıralanmıştır (Grabe ve Stoller, 2002; Akt: Epçaçan ve Demirel, 2011). Yapılan tüm okumaların anlamlandırmayı sağlamak için olduğu düşünüldüğünde ilgili başlıklardan "Genel olarak anlamayı sağlamak için okuma" başlığının diğer başlıkların da amacı olduğu düşünülebilir. Hem okuma hem de anlama ile alakalı literatürde pek çok tanım bulunmaktadır. Okumanın yepyeni bir mana meydana getirme faaliyeti olduğunu düşündüğümüzde bu yeni manayı meydana getirebilmek için öğrencilerde algılama, iletişim, öğrenme ve duyuşsal süreçlerin yönetilebilmesi öne çıkar. Yazılı olan bütün kaynakların okuyucuya iletmek istediği bir mesaj, okuyucuya anlatmak istediği bir haber ya da hal bulunmaktadır. Bu nedenle anlaşılmaksızın yapılmış olan bir okuma, bu yazılı kaynakların iletilerinin okuyucuya ulaşmaması manasını taşır. Bu söz konusu durum da okumanın anlamsız bir hal almasına neden olur. Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok konuda güçlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2011). Okuma etkinliği sadece Türkçe dersi çerçevesinde değerlendirilmemelidir.

[1] İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, tolgayazici34@gmail.com

Bu becerinin kazanımı diğer derslerin de etkin bir şekilde öğrenimi için oldukça önemlidir. Okuma becerilerindeki yetkinlik, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin akademik başarısına olumlu yönde etki edecek unsurdur. Genel olarak bakıldığında okuduğunu anlayan, yorumlayan, ilişki, analiz ve sentez yapabilen bireylerin tüm eğitim hayatı boyunca bu yetkinlikleri kullanacağı ve başarılı olacağı düşünülmelidir (Çaycı ve Demir, 2006). Okumayı öğrenirken çocuk ilk önce sesler ile (fonem) harflerin arasında bağlantı kurmayı öğrenir, böylelikle çocuk yazılı kelimeleri tanıyabilir. Yeteri kadar sık tekrar edilirse kelimeyi bütün şeklinde başlar ve bir süre sonra kelimeler otomatik olarak tanınır duruma gelir ve okuma ile eş vakitli olarak düşünceler sıralanır, bu şekilde çocuk okumuş olduğu metni anlayabilir (Doğangün, 2008). Bu bakımdan ilkokulun ilk evresinde kazandırılmaya çalışılan okuryazarlık; okuma sırasında, okumuş olduğunu anlama ve anlatılmak istenilenle ilgili çıkarımda bulunabilme bütün öğrencilerde bulunması gereken önemli faktörlerden bir tanesidir. Hiç şüphe yok ki, bu söz konusu hal öğrencilerin duraksamadan, tekrara düşmeden, geriye dönük okuma yapmadan, kelimeyi tanıyarak anlamlandırması (akıcı okuma) ile mümkün olabilir. Bu becerinin bulunmadığı hallerde yapılan okumaların seslendirmenin daha ötesine geçmesi mümkün olmayacaktır. Eğitim programlarında, okuma ve anlama insan yaşamının anlamlandırılması açısından en önemli ve en temel beceri olarak yer alır. Bu sebeple bu becerinin kazandırılması için çeşitli stratejiler uygulanmaktadır. Temelinde okuduğunu anlama yolunu en verimli şekilde bulmaya çalışan ve bu süreci hem öğretici hem de öğrenci adına kısaltmaya çalışan bu stratejiler "akıcı okuma" kavramı etrafında yoğunlaşmaktadır. Akıcı okumanın tanımsal ifadesi kapsamında, okunanın anlamlandırılmasına geçişte üç temel unsur vurgulanmaktadır: İlk unsur okurun sözcükleri minimum yanlış ile okuması ve sözcükleri doğru tahlil etmesidir (Kaya, 2006). İkinci unsur sözcüklerin tanınmasında otomatikleşmenin sağlanmasıdır (LaBerge ve Samuels, 1974; Akt: Kaya, 2006). Okur sözcük tanımada otomatikleştiğinde okuma esnasında enerjisini tek bir kanala yoğunlaştırarak (kelimeyi anlamlandırmaya) süreci daha etkin tamamlayacaktır (Rasinski, 2004; Akt: Kaya, 2006). Son unsur ise okurun prozodik okuma yapabilmesidir. Şöyle ki eğer okur, okuma anında yanlışsız ve takılmadan okuyabiliyor ancak ses tonunda herhangi bir mana ve duygu, noktalama işaretlerine uyum konusunda herhangi bir hassasiyet gözlemlenmiyorsa *okunulanın anlamlandırılamadığı* gözlenir. Bu durumda okurun prozodik okumada başarılı olamadığı ve akıcılığı yakalayamadığı sonucuna ulaşılır. (Rasinski, 2004; Akt: Kaya, 2006). Akıcı olarak ve uygun bir hızda okuma yapamayan bir birey, hem okumasından keyif alamaz hem de bu bireyin okuma alışkanlığı elde etmesi güç bir durum olur. Aynı biçimde kelimeleri tanımadan okuma yapan bir birey seslendirme yapacağı için okumuş olduğu sözcüklerin manasını bulma konusunda zorluklar yaşayacak, metnin tamamını kavrama konusunda ve yorumlama konusunda takılacaktır. Akıcı okuyan bireyler metni okuma konusunda ve okuduklarını anlamlandırma konusunda problem yaşamazlar. Okuma konusunda henüz akıcılığı yakalayamamış olan öğrencilerin ise okumalarının yavaş olduğu görülür ve bu öğrenciler okuma konusunda henüz otomatik bir hale gelememişlerdir. Bu söz konusu öğrenciler okuma sırasında enerjilerini sözcükleri doğru bir şekilde seslendirmeye aktarmış olduklarından sözcüğün doğru bir şekilde seslendirmesini yapmış olsalar dahi sözcükteki manayı es geçerler, bu nedenle hem parça bütün ilişkisini kavrama konusunda hem de metinde anlatılmak isteneni kavrama konusunda güçlüklerle karşılaşırlar. Akıcı okuma becerilerini kazanmış ve yetkin bir şekilde kullanan bir kişi pratik yapmadan uzun süre akıcı okuyabilir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Akt: Duran ve Sezgin, 2012). Elbette akıcı okuyabilme bir sürecin ürünüdür. Bu süreç esnasında Wilson tarafından problemler tespit edilmiştir.

Bunlar:

1. Değişken okumada öğrenciler sözcüklere takılarak, sürekli tekrara düşerler. Bütünü bir kelime listesi gibi ele alır ve duraksayarak okurlar.

2. Monoton okumada, okuyucular ses tonlarını ayarlayamaz. Ayrıca okumalar anlamsızdır.

3. Diğer problem ise aceleci okumanın getirmiş olduğu olumsuzluklardır. Acele ederek, parçayı bir an önce tamamlama düşüncesiyle okuma yapan öğrenci noktalama işaretlerini ve cümle aralarını hiçe sayar. (Richek, 2002; Akt: Şahin, 2012).

Kuruoğlu ve Şen (2018)' e göre ise öğrenciler ilkokulun hem birinci sınıflarında hem de ikinci sınıflarında kelimelerin çözümlemesini yapmaya ve akıcı bir şekilde okuma yapmaya çalıştıkları görülürken, üçüncü sınıfa ve dördüncü sınıfa geldiklerinde ise öğrencilerin anlamak için okudukları görülmektedir. Bu sebeple birinci ve ikinci sınıfta okuma konusunda zorlanan çocuk asıl güçlüğü üçüncü sınıfta, hızlı okuması istendiğinde ve okuduğunu anlaması beklendiği zaman yaşar. Genellikle 1. Sınıf itibariyle 4. Sınıfa gelene kadarki sürecin yönetimi doğru bir şekilde yapıldığında öğrencinin devam etmekte olan öğretim yaşamında daha da karmaşık bir duruma gelecek ve seviye olarak farklılaşacak metinlerin içindeki manayı yakalaması durumu zorlaşmayacaktır. Gerçekleştirilen bir araştırma neticesinde ilkokul birinci sınıfta okuma ile ilgili problemleri olan ve bu problemleri çözümlenmeyen öğrencilerin ilkokul dördüncü sınıfın sonuna kadar aynı problemlerle devam ettiği gözlenmiştir. Okulun ilk yılında yoğun ve yapılandırılmış bir okuma yazma programı ile eğitim alan çocukların okuma becerilerinde anlamlı bir fark oluştuğu gözlemlemişlerdir (Joel, 1988; Akt: Yılmaz,

2008). Sidekli (2010), öğrencilerin okuma yazma konusundaki eksiklikleri telafi etme durumunun üçüncü sınıfın neticesinde sona erdiğini ortaya çıkarmıştır, üçüncü sınıfa gitmekte olan zayıf okuyan öğrencilerin tahminen yüzde 74'lük bir kısmının dokuzuncu sınıfa geldiğinde de yine aynı şekilde zayıf okuyan öğrenciler şeklinde isimlendirilmeye devam edildiği görülmüştür. Gerçekleştirilen araştırmalar ele alındığında, akıcı okumayı sağlamak amacıyla kullanılan stratejilerin çok etkili olduğu görülmektedir. Uzunkol (2013)'a göre, her biri ayrı alan araştırmalarına konu olan bu yöntemlerden elde edilen bulgular bu yöntemlerin bilimselliğini doğrular niteliktedir. Akıcı okuma tekniklerden bazıları şunlardır;

a) Tekrarlı okuma, İlgili strateji, bir yetişkinin rehberliğinde gerçekleştirilir. Tekrarlı okumada belirlenen metinler okuma problemi yaşayan öğrencilere birçok kez tekrar edilerek okunur. Çalışmanın verimini arttırmak için basit metinlerle başlanılmalı ve seviye arttırılarak devam edilmelidir.

b) Okuyucu tiyatroları; rollerle ilgili metinler ezberlenmeden tekrar tekrar okunmak suretiyle akıcılık kazanılır.

c) Eko okuma, sözcük, tümce ve kısa metinlerin öğretmen tarafından sesli bir şekilde okumasının yapılması ve öğrencilerin ilgili yerleri yinelemesini belirtmektedir.

d) Eşli okuma; biraz eğitim almış bir gönüllüden ya da bir profesyonelden yardım alınarak yapılan okumaya verilen isimdir.

e) Paylaşarak okuma; Metindeki kimi bölümlerin öğrenci ve öğretmen arasında paylaşım yapılarak okunması durumunu açıklayan kavramdır.

f) Sözcük tekrar tekniği; Sözcük tekrar stratejisi, metin içerisinde okuması yanlış yapılan sözcüklerin tekrar tekrar okunması yapılarak bu biçimde gerçekleştirilmiş olan alıştırmaları içermektedir.

Yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkokul üçüncü sınıf düzeyinde yapılan bir çalışmada eko okuma, eşli okuma, tekrarlı okuma ve koro şeklinde okuma çalışmalarının beraber kullanılmasının üçüncü sınıf seviyesinde akıcı bir şekilde hem okuma düzeyini hem de anlama düzeyini artırdığı neticesine ulaşılmıştır (Ellis, 2009; Akt: Uzunkol, 2013). Bir diğer araştırmada tekrarlı okuma ve sözcük kartlarının yaşı 13 olan bir öğrencinin akıcı okuma becerilerine etkisine bakıldığında, kullanılmış olan tekniklerin öğrencinin akıcı okuma düzeyinde artışa sebebiyet verdiği neticesine ulaşılmıştır (Herberg, McLaughlin, Derby ve Weber, 2012; Akt: Uzunkol, 2013). Okuma sürecinde karşı karşıya kalınan sorunların öğrencilerin yalnızca akademik hayatını değil, aynı zamanda bu öğrencilerin okuldaki sosyal hayatını ve geleceğini negatif açıdan etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu söz konusu problemlerin belirtilmesinin ve doğru zamanda düzeltilme yapılmasının, gelecekte meydana gelecek problemlerin engellenmesi bakımından büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu bölüm içerisinde yer verilen durumlar şu şekilde ifade edilebilir; araştırmanın modeli, örneklem ve evren, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi. İlkokul üçüncü sınıftaki öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde akıcı okuma stratejisi olan eko okumanın etkinlik düzeyini tespit etmeyi amaç edinen bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak nitelendirilebilir. Yarı deneysel çalışmalarda grupların belirlenmesi seçkisiz bir şekilde yapılır (Metin, 2014). Araştırmacı, deney grubunu oluştururken seçimi gönüllük esası doğrultusunda gerçekleştirmiş, çalışmaya dahil olmak istemeyen 5 öğrenci çalışma dışı bırakılarak deney grubu oluşturulmuştur. Bu yarı deneysel çalışmayı meydana getirenler, rastgele bir şekilde belirlenen bir deney grubu ve bununla beraber bir de kontrol grubudur.

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Araştırmanın çalışma evrenini 2017-2018 öğretim senesinde İstanbul'da öğrenim gören ilkokul 3. sınıf öğrencileri meydana getirmektedir. Seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, Bağcılar ilçesinde bir ilkokulun iki üçüncü sınıf şubesinde bulunan öğrenciler çalışma grubunu meydana getirmiştir. Deney ve kontrol gruplarında 14'er öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya istekli olan öğrenciler dahil edilmiş olup, deney grubu öğrencilerini oluşturan öğrencilerin 6'sı erkek 8'i kız öğrenci iken, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 8'i erkek 6'sı kız öğrencidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma için 2018 senesi basımlı Doğa Koleji İlkokul HSBPÇ (Hafta Sonu Bireysel Performans Çalışması) Türkçe dersi hazır metinleri içerisinden 24 tane metin ve MEB Türkçe 3. Sınıf Ders Kitabı'ndan ise 1 tane metin olmak kaydıyla toplam 25 tane metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri ön test diğeri ise son test metni olarak belirlenmiştir. Öğrencilerde uygulama sonrası tutum değişikliği ve ön test sorularını hafızada yer etme gibi durumları önleme amacıyla aynı düzeyde iki farklı metin seçilmiştir. Bu metinlerden biri; 98 sözcükten meydana gelen "Ağaç Diken Adam" (Ek- 1) ön test ölçümünde; 113 sözcükten meydana gelen "Deniz Yıldızı" (Ek- 2) son test ölçümünde tüm çalışma gruplarına okutulmuş olup, oluşturulmuş olan basit ve derinlemesine

anlama sorularını yanıtlamaları talep edilmiştir. Diğer metinler, deney grubuna eko okuma stratejisinin uygulandığı süre diliminde kullanılmıştır. Bu esnada kontrol grubundaki öğrenciler haftalık ders planı doğrultusunda eğitim öğretim sürecine devam etmiştir. Kullanılan metinler şu şekilde sıralanabilir:

Hikaye edici metinler;

81 sözcükten meydana gelen "Atatürk Denizinden Damlalar" (Ek-3),

81 sözcükten meydana gelen 'Okuma Kitaplarım" (Ek-4),

90 sözcükten meydana gelen ''Paltonun İçindeki" (Ek-5),

98 sözcükten meydana gelen "Ekmek Parçası" (Ek-6),

115 sözcükten meydana gelen "Özgenin Merakı" (Ek-7),

123 sözcükten meydana gelen "Mutlu Olmak" (Ek-8),

129 sözcükten meydana gelen 'Nasrettin Hoca ve Balık" (Ek-9),

132 sözcükten meydana gelen 'Balonlar" (Ek-10),

145 sözcükten meydana gelen "Tilki ile Üzümler" (Ek-11),

88 sözcükten meydana gelen ''Okula Veda" (Ek-12).

Bilgilendirici metinler;

83 sözcükten meydana gelen "Atatürk" (Ek- 13),

88 sözcükten meydana gelen "Atatürk'ün Fikir ve Düşünceleri" (Ek- 14),

89 sözcükten meydana gelen "Einstein Tekrar Haklı Çıktı" (Ek- 15),

96 sözcükten meydana gelen "Doğa" (Ek- 16),

107 sözcükten meydana gelen "Tsunami" (Ek- 17),

110 sözcükten meydana gelen "Ekmeğin Hikayesi" (Ek- 18),

118 sözcükten meydana gelen "Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu" (Ek- 19),

149 sözcükten meydana gelen "Akdeniz'i Koruyoruz" (Ek- 20),

Şiirler;

45 sözcükten meydana gelen "Cumhuriyet Bayramı" (Ek- 21),

47 sözcükten meydana gelen "İlkbahar" (Ek- 22),

67 sözcükten meydana gelen "Atatürk Olacağım" (Ek-23),

70 sözcükten meydana gelen "Atatürk Kurtuluş Savaşında" (Ek- 24),

51 sözcükten meydana gelen "Beslenme" (Ek- 25).

Sekiz haftalık araştırma süresinde öykü edici, bilgi verici ve şiir olacak şekilde üç tip metin türünün okutulması amaçlanmıştır. Bu düşüncenin şekillenmesinde Türkçe öğretim programında benzer metin türlerine yer verilmesi belirleyici olmuştur. Okuma esnasında vurgu ve tonlama dikkat edilmesi gereken önemli bir ayrıntıdır. Eko okuma etkinlikleri, okurun ses tonunu söz gruplarındaki bilgiye uygun ayarlayabilmesi açısından faydalı çalışmalardır. (Güneş, 2007; Kato, 2012; Akt: Uzunkol, 2013). Bu düşünceden hareketle başlangıç evresinde ilk üç hafta okumalarında çalışmanın daha anlaşılır düzeyde ilerlemesi ve kavranması amacıyla şiir türü metinler tercih edilmiş, araştırmacı okuma esnasında ses tonunu, vurgu ve tonlamayı uygun bir şekilde ayarlayarak öğrencilerin söz gruplarındaki bilgiyi anlamalarına destek olacak model okumalar gerçekleştirmiştir. Metinlerin seçimi yapılırken araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini güçlendirme düşüncesiyle öğrenci ders kitaplarında yer alan metinlerden bağımsız seçimler gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin oluşturulması aşamasında öğrenci okumaları ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve ilgili okumalar tek tek dinlenilerek hata analiz envanterine işlenmiştir. İlgili envanter okuduğunu anlama ve kelime tanımada karşılaşılan sorunların analiz edilebilmesi açısından bilgilendiricidir. (Radoyevic, 2006; Akt: Kaman, 2012). Öğrencilerin yapmış olduğu okuma hatalarının tespit edilmesinde Yılmaz (2006) 'ın kullanmış olduğu May (1986)'a ait olan hata analizi envanteri ile okurların bireysel açıdan okuma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Okurun kelime ve ses bilgisinin tespiti metinin sesli okunması esnasında karşılaşılan hatalarla belirlenmeye çalışılmıştır. Hata analiz envanteri okuyucuların okuma düzeylerini 3 gruba ayırır.

Bunlar:

Serbest Düzey: Okurun, bağımsız olarak yardım almaksızın seviyesine uygun metinleri okumasını ve anlamasını belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği+ seslendirme ölçeği) 160 ve üzerinde ise serbest düzey şeklinde belirlenir.

Öğretim Düzeyi: Okurun, metinleri uygun biçimde okuması ve anlamlandırması için iyi bir okuyucunun destek ve yardımına gereksinim duyduğunu belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği) minimum 120 ise öğretim düzeyi olarak belirlenir.

Endişe Düzeyi: Okurun, okuma esnasında birçok okuma yanlışı yapması metni yeterli olarak anlamlandıramadığını belirtir. Alınmış olunan puan (ortam ölçeği + seslendirme ölçeği) 120 altında ise endişe düzeyi olarak belirlenir (Akyol, 2008).

Hata analiz envanter ölçeğinin puanlanması şu biçimde olmuştur:

Ortam Ölçeği: Ortam ölçeğinde yer alan değerlendirme puanları 0–5 puan aralığında bulunmaktadır.

Buna göre;

0 puan: Hiç okumadı,

1 puan: Sözcüğü öğretmen verdi,

2 puan: Aynı sözcükleri/yapıları içermedi; kendi eklemiş olduğu sözcükte harf eksikliği bulunmaktadır. Sözcükle mana benzerliği bulunmamakta,

3 puan: Aynı sözcükleri, yapıları içerdi; kendi eklemiş olduğu sözcükte harf Benzerlikleri bulunmakta. Sözcükle yakın manada,

4 puan: Aynı sözcükleri, yapıları içerdi; kendi eklemiş olduğu sözcükler yazar ile aynı ifade de,

5 puan: Kendini–hatasını düzeltti, manalarına gelmektedir.

Seslendirme Ölçeği: Seslendirme ölçeğinde bulunan puanlar, alakalı kelimedeki harf sayısıyla orantılı olacak şekilde 0–n puan aralığında yer almaktadır. Buna göre; 0 puan: Kendi eklediği kelimeyle harf benzerliği bulunmamakta, 1 puan: Kendi eklediği kelimeyle 1 harf benzerliği bulunmakta, 2 puan: Kendi eklediği kelimeyle 2 harf benzerliği bulunmakta, n puan: Kendi eklediği kelimeyle "n" harf benzerliği bulunmakta, manalarına gelmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin meydana getirilmesi için ilk olarak öğrencilerin okumaları ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Araştırmanın temel verilerine kayıtların çözümlenmesi neticesinde ulaşılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesinde okuma seviyelerini belirlemek için birinci hafta "Ağaç Diken Adam" isimli metin ile çalışma yapılmıştır. İlgili çalışma ile tüm çalışma gruplarındaki öğrencilerin seviyelerinin tespiti amaçlanmıştır. Öğretmen, deney grubundaki öğrencilere haftanın üç günü (birer ders saati/40 dk.) her gün bir farklı metin ile model okumalar yapmış; (3 kez) sonrasında ise sırasıyla aynı metni tüm öğrencilere okutmuştur. Okuma esnasında ses kayıtları kayıt cihazına kaydedilmiştir. Deney ve kontrol grupları içerisinde bulunan toplam 28 öğrencinin okuma düzeyleri hata analiz envanteri ile belirlenerek puanlanmıştır. İlk ölçümün analiz edilmesiyle birlikte, deney grubunda yer alan öğrencilere yankılı (eko) okuma yöntemi kullanılarak 8 hafta boyunca verilen öğretim toplam 25 saattir. Öğretim, ilk hafta 4 ders saati; diğer haftalarda ise 3 ders saati şeklinde uygulanmıştır. Çalışma, (Doğa Koleji HSBPÇ,2018)'lerden seçilmiş olan; "Atatürk Denizinden Damlalar", "Okuma Kitaplarım", "Paltonun İçindeki, "Ekmek Parçası", "Özgenin Merakı", "Mutlu Olmak", "Nasrettin Hoca ve Balık", "Balonlar", "Tilki ile Üzümler", "Okula Veda", "Atatürk", "Atatürk'ün Fikir Ve Düşünceleri", "Einstein Tekrar Haklı Çıktı", "Doğa", "Tsunami", "Ekmeğin Hikayesi", "Çevre Festivalinde Mavi Yengeç Koşusu", "Akdeniz'i Koruyoruz", "Cumhuriyet Bayramı", "İlkbahar", "Atatürk Olacağım", "Atatürk Kurtuluş Savaşında" ve MEB 3. Sınıf Türkçe ders kitabı içerisinde bulunan "Beslenme" isimli metinler ile öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamadan evvel hazırlamış olduğu okuma metnini sınıfta 3 defa seslice okuyup bu şekilde örnek okuma yapmış, okumanın tamamlanmasının ardından metnin bulunduğu ilgili kağıdı sırası ile dolaştırarak örnek okuma modelinde okuma çalışmaları gerçekleştirilmesini talep etmiştir. Bu sırada okuma süreleri kaydedilmiştir. Deney grubunda süreç bu biçimde ilerlerken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler öğrenimlerine devam etmiş sadece ön test ve son test çalışmalarına dahil edilmiştir. Öğrencilerdeki değişimi görmek için tüm çalışma gruplarındaki öğrencilere "Deniz Yıldızı" isimli metin ile son değerlendirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda alınan ses kayıtları, süreç tamamlandıktan sonra araştırmacı tarafından dinlenerek tüm çalışma gruplarında bulunan öğrencilerin çözümlenmesi ve puanlaması öğrencilerin okumaları hata analiz envanteri kullanılarak yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde değerlendirmeye göre ilk ölçüm puanları ön test; son ölçüm puanları ise son test şeklinde olmuştur. Araştırmacı olası hatalar oluşmaması adına tüm ses kayıtlarını birden fazla kez analiz etmiş, ilgili kayıtları farklı bir sınıf öğretmenine dinleterek kontrol sağlamış ve alan uzmanı iki kişiden onay alarak araştırmanın güvenirliği ve kapsam geçerliğini sağlamıştır. Ayrıca çalışmada kullanılan ön test ve son test metinlerinin farklı seçimi, öğrencilerin tutumlarında bir değişiklik yaşanmaması adına tercih edilmiş olup; ilgili işlem alanında uzman kişilerce teyit edilmiştir. Araştırmada, tüm çalışma grubu öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinin yapılması için Yılmaz (2006) tarafından kullanılmış olan envanter, May (1986)"a ait olan *Hata Analizi Envanteri'*dir. Okurun seslendirme ve ortam ölçeğinden aldığı toplam puanların ortalaması okurun okuma düzeyini temsil eder. İlgili envanter, okurun okuma hatalarının ve okuduğunu anlama düzeyinin tespitinde bilgilendiricidir. Ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerini belirlemede öğretmenlere rehberlik eder. (Yılmaz, 2008). Araştırmacı, araştırmada kullandığı metinlerle öğrencilerin okuma düzeylerini tespit etmiştir. İlgili düzey belirleme çalışmasında ölçek puanlamalarının yapılışı şu biçimdedir:

Seslendirme ve Ortam Ölçeğinin Puanlaması: Örneğin, öğrenci metin içindeki *"sözün"* sözcüğünü *"sözünü"* biçiminde okuduğunda, seslendirme ölçeğinden almış olduğu puan, 5"te 5"tir. Çünkü metindeki sözcük 5 harften meydana gelmekte ve öğrenci tarafından seslendirilen sözcükteki harflerin tümü sözcük içinde bulunmaktadır. Aynı sözcük için öğrencinin ortam ölçeğinden almış olduğu puan ise 5'te 3"tür. Çünkü öğrencinin okumuş olduğu sözcük ile sözcüğün metin içerisindeki hâli, yazarın vermek istediği sözcükleri ve yapıyı içermektedir. Öğrenci sözcüğe bir harf ekleme yapmış olmasına karşın, alakalı sözcükteki mana yazarla aynı ifade içerisindedir. Bu uygulamalar neticesinde her bir ölçekten (ortam–seslendirme) alınmış olan puanların toplamından öğrencinin ne seviyede olduğunu belirtmiştir. Her bir ölçekten alınabilecek en yüksek puan 100 olup; 160 ve üzerinde puan alınmış ise "serbest düzeyde", 120 ve 160 arasında bir puan alınmış ise "öğrenim düzeyinde", 120 ve altı bir puan almış ise "endişe düzeyinde" olduğu kabul edilmiştir (Akyol, 2008). Bu uygulamalar sonucunda ulaşılan veriler SPSS programına aktarılmış ve deney-kontrol gruplarının okuma düzeyleri karşılaştırılmıştır. Ayrıca cinsiyetin okuma düzeyi üzerindeki etkisi ölçülmüştür.

Bulgular

Yapılan bu araştırmada, yankılı okumanın öğrencilerin okuma düzeylerini geliştirmesindeki etkililiği incelenmiştir. İlgili sonuçlara göre ölçek puanlarının toplamı (ortam ve seslendirme ölçeği) öğrencilerin okuma düzeylerini belirtmektedir.

Tablo 1. Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme Ölçeği Puanları	Toplam puan
D1	100	100	200
D2	40	90,90	130,90
D3	60	78	138,00
D4	75	92	167,00
D5	60	77	137,00
D6	70	94	164,00
D7	80	100	180,00
D8	75	90	165,00
D9	60	93	153,00
D10	50	86	136,00
D11	100	100	200
D12	88	89	177,00
D13	93	100	193,00
D14	100	100	200,00
TOPLAM	1051	1289,90	2340,90
$\overline{X}$	75,07	92,13	167,20

Tablo 2. Deney Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme Ölçeği Puanları	Toplam puan
D1	80	100	180,00
D2	55,55	83,75	139,30
D3	76	86	162,00
D4	50	100	150,00
D5	93,33	98	95,66
D6	80	100	180,00
D7	100	100	200,00
D8	73,33	87	160,33
D9	86,66	97	183,66
D10	80	100	180,00
D11	100	100	200,00
D12	60	90	150,00
D13	80	93,75	173,75
D14	85	90	175,00
TOPLAM	1099,97	1325,50	2329,70
X	78,56	94,67	73,23

Tablo 3. Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Ön Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme Ölçeği Puanları	Toplam Puan
K1	60	87,50	147,50
K2	100	100	200,00
K3	40	62,50	102,50
K4	73	100	173,00
K5	17	100	117,00
K6	85	96,96	181,96
K7	0	0	12,50
K8	100	100	200,00
K9	80	100	180,00
K10	40	83	123,00
K11	80	100	180,00
K12	60	66,66	126,66
K13	40	83	123,00
K14	60	70	130,00
TOPLAM	835	1149,62	1997,12
$\overline{X}$	59,60	82,10	142,65

Tablo 4. Kontrol Grubu Yanlış Analizi Envanteri Son Test Ölçüm Sonuçları

Öğrenciler	Ortam Ölçeği Puanları	Seslendirme Ölçeği Puanları	Toplam Puan
K1	20	70	90,00
K2	0	0	25
K3	60	81,81	141,81
K4	80	95	175,00
K5	62,85	82	144,85
K6	100	100	200,00

K7	60	65	125,00
K8	73	85	158,00
K9	100	100	200,00
K10	80	100	180,00
K11	100	100	200,00
K12	100	100	200,00
K13	66,66	100	166,66
K14	100	100	200,00
TOPLAM	1002,51	1178,81	2206,32
X	71,60	84,20	157,39

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test/ son test verileri incelendiğinde toplam ölçek puanlarında artış olduğu gözlenmektedir. Deney grubunun son test ölçüm sonuçlarına bakıldığında ise her iki ölçekte ve toplam ölçek puanlamasında kontrol grubuna kıyasla olumlu yönde farklılaştığı anlaşılmaktadır. Eko okuma stratejisi ile çalışılan deney grubu öğrencilerinin okuma düzeyi puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan değerlerinden yüksektir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma yankılı (eko) okumanın ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesinde etkililiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ön test sonuçlarıyla; serbest düzey öğrenci sayısı 9, öğrenim düzeyi öğrenci sayısı 5 olduğu belirlenmiştir. 8 hafta uygulanan eko (yankılı) okuma stratejisi sonunda öğrencilerin son test ölçüm sonuçlarına göre ise serbest düzey öğrenci sayısının 10, öğrenim düzeyi öğrenci sayısının 3 ve endişe düzeyi öğrenci sayısının olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan yöntem ile 3 öğrencinin öğrenim düzeyinden serbest düzeye, 2 öğrencinin de serbest öğrenim düzeyinden öğrenime gerilediği ve 1 öğrencinin de öğrenim düzeyinden endişe düzeyine geçtiği gözlenmiştir. Kontrol grubundaki Ön test sonuçlarına göre 14 öğrencinin 6 öğrenci serbest, 5 öğrenci öğrenim ve 3 öğrenci endişe düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Son test ile ilgili bulgulara göre ise, kontrol grubu öğrencilerinin 8'inin serbest düzeyde,4'ünün öğrenim düzeyinde ve 2'sinin endişe düzeyinde olduğu yönündedir. Bu bulgulara dayanılarak deney grubuna uygulanmış olan yankılı (eko) okuma tekniği öğrenim düzeyinde olan öğrenciler üzerinde daha çok etkili olduğu söylenilebilir. Kontrol grubunda ki bazı öğrencilerde okuma düzeyinde anlamlı bir artış olmasının nedeni ise öğrencilerin bireysel farlılıkları olabilir. Öğrenci bu sekiz haftalık süreçte okumaya yeni geçmiş olabilir ya da bu dönemde kelimeleri daha iyi tanımaya başlamış olabilir. Ayrıca 3 sınıf dönemi öğrencinin kelimeleri hızlı okuması ve okuduğu kelimeleri anlamlandırması yönünden önemli bir dönemdir. Araştırma verileri, deney grubu öğrencilerinin son ölçüm ortam ve seslendirme ölçeği puanlarının yüzdelik diliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Ortam ve seslendirme ölçeği ön ölçüm ve son ölçüm puanları arasındaki fark dikkate alındığında (ortam ölçeği 3,49 puan, seslendirme ölçeği 2,5 puan) farkın minimal düzeyde artış gösterdiği bu artışın ise istatistiki olarak anlamlı olmadığı neticesine ulaşılmıştır. Aynı durum toplam ölçek puanlamaları için de geçerlidir. Fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bu durum eko okumanın, ortam ve seslendirme ölçeğinin ölçme alanına giren kelime tanıma ve çözümlemede etkililiğinin minimum düzeyde olabileceğini veya hiç olmayabileceğini düşündürmektedir. Bu sebeple eko okumanın okuduğunu anlama düzeyini geliştirmedeki etkililiği incelenmelidir. Eko okuma anlama düzeyini geliştirmede daha etkili bir strateji olabilir. Duran ve Sezgin'in (2012) çalışmasında 4. Sınıf öğrencileri üzerinde üç aylık bir süre dilimi boyunca uygulanan akıcı okuma stratejilerinden eko (yankılı) okuma stratejisinin etkililiği incelenmiş, eko okuma stratejisi öğrencilerin anlama ve akıcılık becerilerini arttırmış özellikle öğrencilerin anlama düzeyi, diğer öğrenim düzeylerine oranla yüzdelik dilim artışı dikkate alındığında en fazla artış gösteren düzey olmuştur. Kodan ve Akyol'un (2018) çalışmasında akıcı okuma stratejilerinin kullanımının ilkokul 4. Sınıf seviyesindeki zayıf okuyucular üzerindeki okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 6 öğrenci ile 90 saat süreli planlanmış ilgili tekniklerden koro, tekrarlı ve yardımlı okuma teknikleri ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kullanılan akıcı okuma stratejileri, öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde ilerleme kaydedildiğini ortaya koymuştur. Bizim araştırmamızda da eko okuma stratejisinin öğrencilerinin kelimeleri tanıma ve kelime çözümleme becerilerini geliştirdiği tespit etmiştir. Ancak yukarıdaki çalışmalar akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde yapılırken, bizim çalışmamız kelime tanıma ve çözümleme üzerine yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin tamamı cinsiyet değişkeni üzerinden analize tabi tutulduğunda kız öğrencilerin anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubundaki bu bulgulara dayanılarak eko okumanın stratejisinin kız öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenme, motivasyon, konsantrasyon ve heyecan gibi faktörlerde daha kontrollü hareket ettiklerini ve bu durumun okumaya olumlu yansıdığı sonucunu düşündürmektedir. Kaman (2012)

çalışmasında, 3. Sınıf öğrencilerinin, okuma düzeylerini geliştirmede akıcı okuma tekniklerinden tekrarlı okuma tekniğinin sonuçlarını tespit etmiştir. Bu çalışmada da bizim çalışmamızdaki gibi kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okumada ve anlamada daha başarılı sonucuna varılmıştır. Kontrol grubu seslendirme ölçeği son test ölçümlerine göre kontrol grubundaki kız öğrenciler istatistiksel olarak anlamlı derecede erkek öğrencilerden başarılıdır. Kontrol grubunda son test toplam puanları açısından kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran anlamlı derece daha başarılıdır. Bu sonuçlar kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha başarılı olduğunu ifade eder. Bu sonucun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre güdülenme, motivasyon, konsantrasyon ve heyecan gibi faktörlerde daha kontrollü hareket ettiklerini ve bu durumun okumaya olumlu yansıdığı sonucunu düşündürmektedir. Benzer şekilde her iki grupta da kız öğrencilerin daha başarılı olduğu neticesi erkek öğrencilerin okumaya hazırlık evresinde hazır bulunuşluklarının desteklenmesi durumunu ortaya koymaktadır. Doğan (2002), okuduğunu anlama tekniklerinin öğretimi ile ilgili yayınları taramıştır. Bu tarama sonucunda, akıcı okuma tekniklerinin, öğrencilerinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bizim çalışmamızda deney grubuna uygulanan 8 haftalık eko(yankılı) okuma tekniğinin sonucunda öğrencilerin kelimeleri tanıma ve seslendirme becerilerinin arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmamızın öncesi ve sonrası incelendiğinde, eko (yankılı) okuma yönteminin uygulanmasının sonucunda; öğrencilerin kelime tanıma ve sesli okuma becerisinde önemli bir ilerleme olduğu gözlemlenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer bir biçimde, Mathes, Torgensen ve Allor (2001; Akt.Rasinski, 2010), Ellis (2009) ve Oddo, Barnett, Hawkins, Musti-Rao (2010) yaptıkları araştırmalarda, eko (yankılı) okuma tekniğinin öğrencilerinin kelime tanıma ve seslendirme de becerilerini artırdığını tespit etmişlerdir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre akıcı okuma becerileri, öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmasına da pozitif açıdan etki etmektedir. Öğretmenlerin bu stratejiler hakkında bilgilendirilmesi ve ilgili stratejilerin ders içeriğine entegre edilmesi öğrenme/öğretme sürecine katkı sağlar. Ayrıca öğretmenler eko okuma tekniğinin başarısını artırmak için uygulama öncesinde bu tekniği nasıl gerçekleştirecekleri konusunda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Ve bu konuda çalışmaya başlamadan önce örnek bir çalışma yapmalıdır. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit etmelidirler. Öğrencilere akıcı okuma becerisi kazandırmak için onlara okuma metni yerine şiir türünde metinler okutturulabilir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerisini geliştirmek için sesli okuma saatleri yapmalıdırlar ve öğrencileri ödüllendirerek onları kelimeleri doğru ve düzgün okumaları için teşvik etmelidirler. Okuma yazma sürecinde veliler, öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirirken dakikada kaç kelime okuduğu, kelimenin doğru seslendirilmesi gibi detaylara öncelik verebilmekte bu tutum öğrencinin anlamlı okumasını olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma süreci bir bütün olarak ele alınıp veliler bu doğrultuda bilgilendirilmelidir. Öğretmenler sürekli velilerle iş birliği içinde olmalıdırlar. Öğretmenler eko (yankılı) okuma tekniği hakkında velileri bilgilendirerek velilerin öğrenciye evde de destek olmasını sağlamalıdır. Araştırma sonucunda akıcı okuma stratejilerinden eko okumanın kelime tanıma ve seslendirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. İlgili strateji okuduğunu anlamada da etkili olabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla araştırmacılar soru ölçeği hazırlayarak öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirmede eko okumanın etkisini araştırabilir. Ayrıca Üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı iş birliği içerisinde akıcı okuma teknikleri ile ilgili Sınıf öğretmenlerine seminerler ve sempozyumlar düzenleyebilirler. Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alındığı zaman, dar bir örneklem grubunda yapılmıştır. Bu nedenle benzer çalışmalar farklı sınıf düzeylerinde, geniş örneklem grupları üzerinde uygulanarak yöntemden daha verimli sonuçla alınabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2008), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2006), *Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H. (2010), *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*, Ankara: Gündüz Eğitim.

Akyol, H. (2005), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Babkıe, A. M. 2006, "Be Proactive in Managing Classroom Behavior (Lock,R.H. Editor)", *Intervention in School and Clinic*, 41(3),pp. 184–187.

Baştuğ M (2019), *Öğrencilerin Akıcı Okumalarını Geliştirmenin Pratik Yolları*, 11 Şubat 2019 tarihinde alınmıştır. <http://www.ilkokulrehberi.com.>.

Blomert, L 2010, "Cognitive Development of Fluent Word Reading Does Not Qualitatively Differ Between Transparent and Opaque Orthographies", *Journal of Educational Psychology*,102(4), pp. 827–842.

Cain, K 2006, "Children's Reading Comprehension: The Role of Working Memory in Normal and Impaired Development", *Working Memory and Education (Educational Psychology)*, pp.61-91.

Clarke-Stewart, K.A 1998, Reading with Children, *Journal of Applied Developmental Psychology* 19(1), pp.1-14.

Çaycı, B ve Demir, M 2006, "Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (4), pp. 437-456.

Darling, S 2005, "Strategies for Engaging Parents ın Home Support of Reading Acquisition", *International Reading Association*, 58(5), pp.476-479.

Dubeck,M.M. & Gove, A. 2015, "The Early Grade Reading Assessment (EGRA): Its Theoretical Foundation, Purpose and Limitations", *International Journal of Educational Development*, 40, pp. 315-322.

Duran, E ve Sezgin, B 2012, "Yankılayıcı Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi", *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(2), pp. 145-164.

Doğan, B. (2002) "Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi İle İlgili Alanyazı Taraması", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,15(2), s.35-36.

Gözler, A ve Paris, H 2018, "İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Okul Türlerine Göre İncelenmesi", *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* 5(14), pp. 72-84.

Epçaçan, C ve Demirel, Ö 2011, "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(16), pp 121-128.

Fiala,C.L. & Sheridan,S.M. 2003, "Parent Involvement and Reading: Using Curriculum-Based Measurement to Assess the Effects of Paired Reading", *Psychology in the Schools*, 40(6), pp. 613-626.

Kaman, Ş. (2012), "İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi" (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Kırşehir, Türkiye.

Kaman, Ş ve Şahin, A 2013, "İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın Etkisi", *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), pp. 639-657.

Karasu, M. (2007), *Akıcı Okumayı Sağlamaya Yönelik Uygulanan Yöntemlerin Etkililiği*, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı/Ankara.

Kasten, W.C. & Yıldırım, K. (2011), *"Türk Öğrencilerin İyi Birer Okuryazar Olmalarına Yönelik Öneriler"*, Ankara: Maya Akademi.

Kaya, D 2016, "Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma", *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 4(2), pp. 14-25.

Keskin, H, Baştuğ, M ve Akyol, H 2013, Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), pp. 168-180.

Kuhn M.R. 2006 "Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers", *Journal of Lıteracy Research*, 38(4), pp.357–387.

Kuhn,M.R., Schwanenflugel,P.J. & Meisinger,E.B. 2010, "Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency" , *Reading Research Quarterly*, 45(2), pp. 232–253.

Kodan, H ve Akyol, H 2018, "Koro, Tekrarlı ve Yardımlı Okuma Yöntemlerinin Zayıf Okuyucuların Okuma ve Anlama Becerileri Üzerine Etkisi", *Ted Eğitim ve Bilim Dergisi,* 43(93), pp. 159-179.

Keehn, S., Harmon,J. & Shoho,A.R.(2008), "A Study of Readers Theater in Eighth Grade: Issues of Fluency, Comprehension, and Vocabulary", *Reading and Writing Quarterly*, 24(4), pp.335-362.

Köksal, K. (2003), *Okuma Yazmanın Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuruoğlu, G ve Şen N 2018, "Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi", Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,4 (2), pp. 101-110.

Lam,S.F. Chow-Yeung, K Wong, BPH Lau & KK Tse, SI 2013, "Involving Parents in Paired Reading With Preschoolers: Results From A Randomized Controlled Trial" *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), pp126-135.

Law,M. & Thomas R. K. 1993; "Paired Reading: An Evaluation of a Parent Tutorial Program", *School Psychology International*, 1, pp.119-147.

Metin, M. (2014), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar),* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Millin,S.K. & Rinehart,S.D. 2010, "Some of The Benefits of Readers Theater Participation for Second-Grade Title I Students", *Reading Research and Instruction*,39(1), pp71-88.

Mokhtari,K & Thompson,H.B. 2006, "How Problems of Reading Fluency and Comprehension Are Related to Difficulties in Syntactic Awareness Skills Among Fifth Graders" , *Reading Research and Instruction*,46(1), pp.73-94.

Oddo, M., Barnett, D.W., Hawkıns, R.O. & Mustı-Rao, S. (2010). "Reciprocal Peer Tutoring And Repeated Reading: Increasing Practically Using Student Groups", *Psychology In The Schools*, 47(2), s. 842-858.

Özkara, Y 2010, "Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Düzeylerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (5), pp. 109-119.

Öz, M. F. (2001), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Paige,D.D. Rasinski,T.V. & Magpuri-Lavell,T, 2012, "Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers?", *Journal of Adolescent & Adult Literacy,* 56(1), pp. 67–76.

Rasınskı, T. V. (2010). The Fluency Reader: Oral and Silent Reading Strategies For Building Fluency Word Recognition And Comprehension, New York: Scholastic Professional Books.

Sadioğlu, Ö ve Bilgin, A 2008, "İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne-Baba Eğitim Durumları Arasındaki İlişki, *Elementary Education Online,* 7(3), pp. 814-822 http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io

Schwanenflugel, P.U. ,Meısınger,E.B., Wısenbaker,J.M. & Kuhn,M.R. 2011, "Becoming a Fluent and Automatic Reader in The Early Elementary School Years", Read Res Q. Journal,41(4), pp. 496–522.

Sever, S. (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme,* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezgin, Z ve Akyol, H 2015, "Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi", *Turkish Journal of Education,* 4(2), pp. 5-1.

Tahiroğlu, M 2014, "Değerler Eğitimi Yöntemleriyle Desteklenen Bir Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Çalışması", *Electronic Turkish Studies*, 9(8), pp. 793-811.

Sidekli, S 2010, "Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi", *Türklük Bilim Araştırması Dergisi,* 27, pp.563-580.

Uzunkol, E 2013, "Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(1), pp.70-83.

Vaessen, A & Blomert L. 2010, "Glong-Term Cognitive Dynamics of Fluent Reading Development", *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(3), pp.213-231.

Yılmaz, M 2008, "Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), pp. 323-350.

Yıldırım, K. Çetinkaya, Ç. & Ateş, S 2013, "Akıcı Okumaya Yönelik Öğretmen Bilgisi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 10(22), pp. 263-281.

Yıldız, M 2013, "Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü", *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), pp. 1461-1478.

Yüksel, A 2010, "Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), pp. 124-134.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of Reading Speed and Reading Comprehension Levels of Canditative Primary School Teachers

Süleyman Erkam SULAK [1]

Özet

Okuduğunu anlamada, akıcı okuma, önemli bilgilere odaklanma, cümleler paragraflar arasında ilişkiler kurma, değerlendirme, yorumlama gibi farklı beceriler söz konusudur. Bu nedenle okuduğunu anlama oldukça karmaşık zihinsel bir süreçtir. Dijital ortamlarda yapılan hızlı okumalarda, anlam ünitelerine odaklanma, anlamı yapılandırma, gerekli bilgileri seçme, düzenleme, bütünleştirme, değerlendirme ve paylaşma gibi beceriler önem kazanmıştır. Bu becerileri öğretecek kişilerin başında ise öğretmenler gelmektedir. Bu nedenle eldeki araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu, Ordu Üniversitesi Sınıf Eğitimi programında 2019-2020 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 115 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, online uygulanan "hızlı okuma ve anlama testi" kullanılmıştır. Bu test bir okuma metni ve bu metne ilişkin anlama sorularından oluşmaktadır. Dijital ortamda uygulanan testin sonuçları, test bitiminde okuyucuya sunulmaktadır. Elde edilen bu veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, okuma hızı, okuduğunu anlama

Abstract

In reading comprehension, there are different skills such as fluent reading, focusing on important information, establishing relations between sentences and paragraphs, evaluating and interpreting. Reading comprehension is therefore a very complex mental process. Skills such as focusing on meaning units, structuring meaning, selecting, organizing, integrating, evaluating and sharing the necessary information have gained importance in the rapid readings made in digital environments. Teachers are the leading people to teach these skills. Therefore, the aim of the present study is to determine the reading speed and reading comprehension levels of canditative primary school teachers. The study group of the study, which was carried out in the screening model, consists of 115 prospective primary school teachers who are studying in Ordu University Primary Education Program in 2019-2020 academic year. In the research, online fast reading and comprehension test was used as data collection tool. This test consists of a reading text and comprehension questions related to this text. The results of the test are presented to the reader at the end of the test. Frequency and percentage calculations were made on these data. As a result of the study, it was concluded that the reading speed and reading comprehension levels of the canditative primary school teachers were moderate.

Keywords: Canditative primary school teachers, reading speed, reading comprehension

Giriş

Dijital teknolojilerin hayatımızın her alanına etkisi göz önüne alındığında, eğitim süreçlerinin de değişim geçirdiği görülmektedir. Eğitim ortamlarına dijital araçlar girmiş, öğrenme süreçleri ve eğitim programları dijital çağa uygun olarak yeniden yapılandırılmaya başlamıştır. Hızla değişim gösteren bu dijital çağda başarılı şekilde yer alabilmek için bireylerin dijital okuryazarlık becerilerinin iyi olması gerekmektedir. Bu becerileri öğretecek olan öğretmenlerin ise günümüz dünyasındaki öğrencilerin durumlarını iyice analiz etmeleri gerekmektedir. Yeni nesil öğrenciler akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlar aracılığıyla zamanlarının çoğunu sanal ortamlarda geçirmektedir. Ancak internette geçirdikleri zamanlarının büyük bir bölümü eğlenme amacıyladır. Öğrenme ve eğitim uygulamalarına yönelik okumaları, internette nadiren yapmaktadırlar. Verilen ödevler veya gerekli bilgilerin araştırmasının internet sitelerinde yapılması için öğrencilerin gerekli becerilere sahip olması gerekmektedir. Dijital araçlar birçok bilgiyi hızlı bir şekilde bireylere sunmaktadır. Bireye düşen görev ise bu bilgiler arasında ihtiyacına uygun olan doğru bilgiyi seçme ve kullanmadır. Bu durumda bireyler hızlı okumalar yapmalı ve internette sunulan bilgileri hızlıca tarayabilmelidir. Hızlı okuma, okuduğunu anlamayı barındırmazsa amaca hizmet etmez ve boş bir okuma olur.

Akıcı okuma okuduğunu anlamanın ön koşulları arasında kabul edilmektedir (Tompkins, 2006, Kim, Wagner ve Lopez, 2012). Akıcı okuma doğru okuma, okuma hızı ve prozodik okumayı içinde barındıran bir sesli okuma sürecidir (Samuels, 2006). Akyol (2006) ise akıcı okumayı; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okuma olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlarda akıcı okumanın bir bütün olarak ele alınması gerektiği görülmektir. Sadece okuma hızı veya doğruluk akıcı okumayı oluşturmaz; aynı zamanda içinde prozodiyi de barındırması gerekmektedir. Bu durumda her hızlı okuyan

[1] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, erkamsulak@gmail.com

okuyucunun aynı zamanda akıcı okuduğunu söyleyemeyiz. Bu noktada akıcı okumanın bileşenlerinin etki düzeyleri ve önemlerinin araştırılması gerekmektedir. Akıcı okumayı değerlendirirken bileşenlerden okuma hızı ve kelimeleri doğru okuma ele alınırken prozodi genelde ihmal edilmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için bileşen bazlı akıcı okumayı değerlendirme ölçütlerine ihtiyaç vardır. Keskin ve Baştuğ (2011) sesli okuma prozodisinin ölçülmesindeki temel sıkıntıdan dolayı yeni bir ölçme aracına gerek duyulduğu gerekçesiyle "prozodik okuma" ölçme araçları geliştirilmiştir. Bu durum akıcı okumayı ölçmede bileşen bazında ölçüm yapmaya doğru bir eğilimin varlığını da ortaya koymaktadır.

Eğer akıcı okuma becerilerini sınıflandırmak gerekirse, okuma hızı ve doğru okumanın akıcı okuma becerisinin giriş düzeyindeki becerileri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü bu iki temel beceri yoğun tekrar mantığına dayanmakta ve diğer beceriler için zemin oluşturmaktadır. İkinci düzey beceriler olarak prozodi ve anlama becerileri kazanılmaktadır. Birinci düzey becerilerin sağlıklı işlemesi sonucu anlama gelişmekte, prozodi okumaya yansımakta ve akıcı okuma gerçekleşmektedir (Keskin ve Baştuğ, 2013).

Literatür genel olarak göz önünde bulundurulduğunda çalışmaların metin okuma akıcılığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkilere odaklandığı, diğer dil becerilerindeki akıcılık özelliklerinin anlama ile ilişkisinin pek de fazla incelenmediği veya dikkate alınmadığı görülmektedir (Çetinkaya, Yıldırım ve Ateş, 2017). Bu noktada akıcı okumanın bileşenlerinin (okuma hızı, okumada doğruluk ve prozodi) tek tek ve bir bütün halinde okuduğunu anlamayı etkileme düzeyleri ve anlamayla ilişkileri incelenmelidir.

Araştırmanın amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama puanları ne düzeydedir?
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ölçütüne göre, 2019-2020 eğitim öğretim döneminde Ordu Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalının 2,3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 115 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, online uygulanan "hızlı okuma ve anlama testi" kullanılmıştır (http://www.hizliokuma.org/, URL 1). Bu test bir okuma metni (Arılarla İlgili Bilinmeyen Gerçekler) ve bu metne ilişkin anlama sorularından oluşmaktadır. Dijital ortamda uygulanan testin sonuçları, test bitiminde okuyucuya sunulmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde hızlı okuma metnini katılımcılar mobil telefonları aracılığı ile okumuşlar ve ardından anlama testi sorularını cevaplamışlardır. Elde edilen sonuçlar not edilip, SPSS programına işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde, aritmetik ortalama, frekans, yüzde, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve korelasyon (basit korelasyon) türü analizler kullanılmıştır. Değişken arasındaki ilişki, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Pearson korelasyon katsayısı iki değişkenin de sürekli olması ve değişkenlerin normal dağılım göstermesi durumunda kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Ölçme araçlarından elde ettikleri puanların normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) için gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır. Literatürde, dağılımın normal olduğunu varsaymak için -2 ile +2 arasındaki çarpıklık ve basıklık katsayıları yeterli kabul edilir (George ve Mallery, 2003).

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular alt amaçlar sıralamasına uygun olarak sunulmuştur.

Katılımcıların Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının 1 dakikada okudukları kelime sayısına göre hesaplanan okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Puanları Ortalamaları

	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{X}$	Std. S.	Min.	Max.
Okuma hızı	2	41	166,41	30,67	106	250
	3	38	178,42	35,43	130	272
	4	36	172,55	47,68	111	340
	Toplam	115	**172,30**	**38,22**	**106**	**340**
Anlama yüzdesi	2	41	52,34	12,57	26	80
	3	38	54,39	12,68	33	80
	4	36	52,83	10,44	33	73
	Toplam	115	**53,17**	**11,91**	**26**	**80**

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının 1 dakikada okudukları kelime sayılarının ortalamasının x̄: 172,30, anlama puanları ortalamalarının ise x̄: 53, 17 olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar katılımcıların okuma hızlarının ve anlama düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve anlama düzeyleri cinsiyet değişkenine incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Okuma Hızı	Kız	90	173.78	40.21	113	.789	.432
	Erkek	25	166.96	30.07			
	Toplam	115					
Okuduğunu Anlama	Kız	90	51.84	11.48	113	-2.313	.023*
	Erkek	25	57.96	12.45			
	Toplam	115					

p> .05; , * p <.05

Tablo 2 incelendiğinde, okuma hızı açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı (t= .789, .432, p> .05) görülmektedir. Ancak, anlama yüzdesinde erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın (t = -2.313, .023, p <.05; d = .51) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve anlama düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Okuma Hızı	**Kareler Toplamı KT**	**Sd**	**Kareler Ortalaması KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	2846.245	2	1423.122		
Gruplar içi	163700.103	112	1461.608	.974	.381
Toplam	166546.348	114			
Anlama Yüzdesi	**Kareler Toplamı KT**	**Sd**	**Kareler Ortalaması KO**	**F**	**p**
Gruplar arası	89.223	2	44.612		
Gruplar içi	16095.298	112	143.708	.310	.734
Toplam	16184.522	114			

p> .05

Tablo 3 incelendiğinde, okuma hızı ve okuduğunu anlama açısından sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı (.381; .734; p> .05) görülmektedir.

Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlma puanları arasındaki ilişki incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuma Hızı ve Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki

	1	**2**
Kelime hızı (1)	1	
Anlama yüzde (2)	-.038	1
Ortalama	172.30	53.17
SD	38.22	11.91

p>.05

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r = -.038, p=.684).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri, cinsiyet sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiş ve okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar şunlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri orta düzeydedir. (1 dakikada okudukları kelime sayısı x̄:172,30; okuduğunu anlama düzeyleri x̄: 53,17). Bir kişi anlayarak en fazla dakikada en fazla 250-300 arasındaki kelimeyi anlayarak okuyabilir (Harris & Sipay, 1990). Okuma hızı ölçümü konusunda Coşkun (2002)'un yaptığı bir araştırmada, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okuma hızları ortalaması 147,7 kelime olarak tespit edilmiştir. Eldeki araştırmadan elde edilen sonuçlar üniversite öğrencilerinin okuma hızlarının arttığı göstermektedir. Ancak bu artış istenilen düzeyde değildir. Okuma hızının anlamı da içinde barındırarak dakikada 250 kelime civarına çıkarılması gerekmektedir.
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine göre okuma hızı açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark olmadığı (t= .789, .432, p> .05) sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, anlama düzeyleri açısından erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın (t = -2.313, .023, p <.05; d = .51) olduğu belirlenmiştir.
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı (.381; .734; p> .05) belirlenmiştir.
Sınıf öğretmeni adaylarının okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (r = -.038, p=.684). Coşkun (2002) lise öğrencileri okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeyi arasında pozitif ancak düşük bir ilişki olduğu saptanmıştır. Tazebay (1995) ise araştırmasında, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızları ile anlama düzeyleri arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Söz konusu araştırmada, yavaş okuyan öğrenciler, hızlı okuyanlara göre okuduklarını daha iyi anlamışlardır. Bu durum okuma hızının farklı birçok bileşenden etkilendiğini göstermektedir. Her hızlı okuma sonucunda

okuduğunu anlamanın artmasını beklemek yanlıştır. Okuma hızı okuyucunun ön bilgileri, okuma amacı, metnin türü ve okunabilirliği vb. birçok faktörden etkilenmektedir.
Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur;

Bu çalışmada akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda akıcı okumanın diğer bileşenleri olan doğruluk ve prozodinin okuduğunu anlamayı etkileme düzeyi incelenebilir. Ayrıca akıcı okuma bileşenleri bir bütün olarak değerlendirilerek anlama arasındaki ilişki belirlenebilir.
Bu çalışmada okuma hızı, 1 dakikada okunan kelime sayısına göre belirlenmiştir. Okuma hızı metnin anlam ünitelerine göre hızlanma ve yavaşlama şeklinde olmalıdır. Bu noktada okuma hızının belirlenmesinde anlam ünitelerinin göz önünde bulundurulması ve zorluk derecesine göre yavaş ve hızlı okumaların belirlenmesi gerekmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2.Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2002). Lise 2. sınıf sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, F. Ç., Yıldırım, K.,& Ateş, S. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin üzerinde konuşma ve okuma prozodisinin etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 21(2), 451-464.

George, D., & Mallery, P. (2003). Using SPSS for Windows Step by Step A Simple Guide and Reference (4th ed.). London Pearson Education.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). *How to inrease reading ability (Ninth Edition)*. New York. Longman.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2011). İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma ve Konuşma Prozodileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. 5-7 Mayıs 2011, Sivas.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 171 (171), 189-208.

Kim, Y.-S., Wagner, R., & Lopez, D. (2012). Developmental Relations Between Reading Fluency and Reading Comprehension: A Longitudinal Study From Grade 1 To Grade 2. *Journal Of Experimental Child Psychology,* 113, 93–111.

Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a carrier in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.

Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century: A balanced approach. Upper Saddle River*, NJ: Prentice Hall.

URL 1: http://www.hizliokuma.org/ (Hızlı Okuma ve Anlama Ölçeği, 15.08.2019 tarihinde ulaşılmıştır.)

Velilerin Ev Ödevleri İle İlgili Metaforları ve Düşünceleri

Parents' Metaphors and Perceptions About Homeworks

Mustafa Ulusoy [1], Dilek Altun [2]

Özet

Bireylerin inançlarını ve düşüncelerini öğrenmede metaforlar etkili bir araç olarak kullanılabilme potansiyeline sahiptir. Eğitimin farklı alanlarında metaforlar kullanılarak bireylerin belirli kavramlarla ilgili düşüncelerini ve inançlarını alan fazla sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmada velilerin ev ödevleri ile ilgili sahip oldukları metaforların incelenmesi ve ev ödevleri ile ilgili düşüncelerinin alınması amaçlanmıştır. Ankara'da ikamet eden ve ilkokulda çocuğu/çocukları bulunan veliler (n=100) kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Velilere metaforun ne olduğu açıklanmış ve daha önceki araştırmalarda yayımlanmış metafor örnekleri gösterilerek, metafor oluşturabilmelerine yardım edilmeye çalışılmıştır. Veliler "Ev ödevi/ev ödevleri ..... gibidir, çünkü ....." cümlesinin yazılı olduğu formlar üzerinde metaforlarını oluşturmuşlardır. Araştırmanın ikinci bölümünde ise ulaşılan örneklem grubundaki velilerden gönüllü olanlarla (n=10) görüşme yapılmıştır. Bireysel yarı-yapılandırılmış tarzda düzenlenen görüşmelerde velilerin ev ödevinin ne olduğu veya olması gerektiği ile ilgili görüşleri, çocuklarına verilen ev ödevlerini yararlı bulma durumları, ev ödevleriyle ilgili kendi sorumluluklarının neler olduğu ve yaşanılan zorluklar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşmelerdeki ana tema ve sorunlar belirlenmiştir. Metafor sonuçları ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ev ödevi, veliler, metafor, görüş

Abstract

Metaphors have the potential to be used as an effective tool in learning the beliefs and thoughts of the individuals. There are a large number of studies using metaphors in different fields of education, which aimed to take individuals' thoughts and beliefs about certain concepts. In this study, it was aimed to examine the metaphors of the parents about their children's homework and to get their thoughts about this homework. Parents who reside in Ankara and have children in primary school were selected by snowball sampling method. The metaphor was explained to the parents and the examples of the metaphors published in the previous studies were shown to help them to form metaphors. Parents formed their metaphors on the forms in which the following sentence was written: "Homework / homework is like ....., because .....". In the second part of the study, interviews were conducted with the voluntary parents (n=10) in the sample group reached. The interviews were organized in an individual semi-structured manner, and parents' opinions about the definition of homework, beliefs about the usefulness of the homeworks, opinions about their own responsibilities related to homework, and opinions about the difficulties they experienced were received. The main themes and issues in these interviews were identified. The results of the metaphors and interviews were compared, discussed, and interpreted with the literature.

Keywords: Homework, parents, metaphor, opinion.

Giriş

Bireylerin inançlarını ve düşüncelerini öğrenmede metaforlar etkili bir araç olarak kullanılabilme potansiyeline sahiptir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar, kişilerin zihinsel benzeşimler yoluyla oluşturdukları bilişsel modellemelerle birlikte yaşam deneyimlerini de paylaşmalarına imkân sağlamaktadır (Egan, 2008; Shaw, Barry ve Mahlios, 2008). Eğitimin farklı alanlarında metaforlar kullanılarak bireylerin belirli kavramlarla ilgili düşüncelerini ve inançlarını alan fazla sayıda çalışma bulunmaktadır (Karabay, 2016; Rusznyak ve Walton, 2014; Saban, 2008; Ulusoy ve Altun, 2019). Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde ev ödevlerini ele alan basılı bir metafor çalışmasına ulaşılamamıştır.

Ev ödevleri son zamanlarda medyada yer alan haberler nedeniyle popüler ve dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Ev ödevlerinin ilkokul düzeyinde kaldırılması ya da nasıl uygulanması gerektiği hakkında farklı tartışmalar bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ödevlerin yaşı küçük olan öğrencilere çalışma alışkanlığı, okula karşı olumlu tutum ve öğrenmenin sadece okulda değil evde de devam edeceğine dair fikir verirken, yaşı büyük öğrencilerin branş dersleriyle ilgili içeriği edinmelerini kolaylaştıracağı vurgulanmaktadır (Cooper,1989). Ayrıca, ev ödevleri aile ile okul arasında köprü kurmaktadır. Anne-babalar ev ödevlerinin sorumluluk alma, düzenli olma ve öğrenmeye katkısının olduğunu düşünmektedirler (Bempechat, 2019). Bununla birlikte, ev ödevlerinin akademik amaçlı materyallere karşı ilgi kaybı, fiziksel ve duygusal yorgunluk, ödevlerini tamamlama ve daha iyi performans gösterme konusunda baskı, öğretimsel teknikler konusunda karışıklık-tutarsızlıklar ve öğretmenin tavsiyesinin ötesine geçen yardım alma gibi çeşitli olumsuz etkilerinin de olabileceği vurgulanmaktadır (Bempechat, 2019) . Bu nedenle, bu araştırma kapsamında velilerin ev ödevleri ile ilgili sahip oldukları metaforların incelenmesi ve ev ödevleri ile ilgili görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

[1] Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mulusoy@gazi.edu.tr
[2] Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, daltun@ahievran.edu.tr

Yöntem

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da ikamet eden ve ilkokulda çocuğu/çocukları bulunan 100 veli (56 Anne ve 44 Baba) oluşturmaktadır. Ayrıca 10 veli (5 kadın, 5 erkek) ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılan velilerin 24'ü ilkokul mezunu, 54'ü lise mezunu ve 22'si üniversite mezunudur. Veliler kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu araştırmada örneklem büyüklüğünü artırmak için veri toplamanın ilk aşamalarında iletişim kurulan velilerden yeni velilere ulaşılması konusunda yardım istenmiştir (Patton, 2005).

Veri Toplama Aracı

Veliler "Ev ödevi/ev ödevleri ....gibidir, çünkü ....."; cümlesinin yazılı olduğu formlar üzerinde metaforlarını oluşturmuşlardır.

Veri Toplama Süreci

Velilere metaforun ne olduğu açıklanmış ve daha önceki araştırmalarda yayımlanmış metafor örnekleri gösterilerek, metafor oluşturabilmelerine yardım edilmeye çalışılmıştır. Veliler formları yazılı olarak doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Ulaşılan metaforlar üç aşama takip edilerek analiz edilmiştir. Bunlar: 1) *Kodlama ve kategori geliştirme aşaması*: Bu aşamada öncelikle geçerli olarak kabul edilen metaforlar belirlenmiştir. Örneğin, mantıksal olarak tutarlılığı olan ve gerekçesi sunulan metaforlar değerlendirmeye alınmıştır. Boş bırakılan, eksik olarak yazılan veya mantıksal tutarlılığı olmayanlar ise değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli olarak kabul edilen metaforlar incelenmiş ve aynı kategori altında sunulabilecek olanlar belirlenerek, kategoriler oluşturulmuştur. 2) *Uzman görüşünün alınması*: Bu araştırmanın birinci yazarı tarafından oluşturulan kategoriler ikinci yazar tarafından kontrol edilmiştir. Bu aşamada geçerli veya geçersiz olarak kabul edilen metaforların kontrol edilmesi ve oluşturulan kategoriler ve bu kategoriler altında sunulan metaforların tutarlı olup olmadığı kontrol edilmiştir. 3) *Nicel analiz*: Oluşturulan kategorilerin belirlenen değişkenlere göre frekans ve yüzde hesaplamaları yapılarak sınıflandırılmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde ise ulaşılan örneklem grubundaki velilerden gönüllü olan 10 veli ile görüşme yapılmıştır. Bireysel yarı-yapılandırılmış tarzda düzenlenen görüşmelerde velilerin ev ödevinin ne olduğu veya olması gerektiği ile ilgili görüşleri, çocuklarına verilen ev ödevlerini yararlı bulma durumları, ev ödevleriyle ilgili kendi sorumluluklarının neler olduğu ve yaşanılan zorluklar ile ilgili görüşleri alınmıştır. Velilerin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi yoluyla oluşturulan temalar altında sunulmuştur.

Bulgular

Velilerin ev ödevi ile ilgili verdikleri metaforlar analiz edilerek oluşturulan beş adet kavramsal kategorileri ve bu kategorilerin altında toplanan metaforların yüzde ve frekansları Tablo 1'de sunulmuştur. Ayrıca, her bir kavramsal kategoriye ilişkin velilerin ürettikleri metaforlara ve gerekçelerine de örnekler sunulmuştur.

Tablo 1. Ev Ödevi ile İlgili Metaforların Kategorilere Göre Dağılımı

Kavramsal Kategoriler	Kadın	Erkek	Toplam
	f	*f*	
1) Sürekli yapılan alışkanlıklar	17	9	26
2) Spor	15	7	22
3) Temizlik	11	4	15
4) Gereksiz iş-Boş iş	8	11	19
5) İşkence	5	13	18
Toplam	*56*	*44*	*100*

1) Sürekli olarak yapılan alışkanlıklar

Katılımcılar (n = 26) ev ödevlerini sürekli olarak yapılan iyi veya kötü alışkanlıklara benzetmişlerdir. Bu kategoriyi toplamda 26 metafor temsil etmiş ve bunlar aşağıda sunulmuştur:

Ev ödevleri *diş fırçalamak* gibidir, çünkü *süreklilik* gerektirir. (K, İlkokul)

Ev ödevleri *sigara içmek* gibidir, çünkü *bağımlılık yapar, çok yorar ve sonuçta hiçbir yararı da olmaz.* (E, Lise)

2) Spor yapmak:

Katılımcılar (n = 22) ev ödevlerini farklı dallarda spor yapmak olarak algılamışlardır. Bu kategoride yer alan 22 metaforu temsil eden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ev ödevleri *koşmak* gibidir, çünkü *ilgili öğrenciler maratoncular gibi çok ilerilere giderler fakat ilgisiz olanlar da koşu bandındaki gibi olduğu yerde kalırlar*. (K, Üniversite)

Ev ödevleri *gülle atma sporu* gibidir, çünkü *ne kadar uzağa ulaşmak istediğini belirleyen en önemli etken kendi çaban, azmin ve yeteneğindir aslında.* (E, Üniversite)

3) Temizlik

Bu kategoride katılımcılar (n = 15) ev ödevlerini temizlik yapmaya benzetmişlerdir. Temizlik kategorisi altındaki 15 metaforu temsil eden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ev ödevleri *temizlik yapmak* gibidir, çünkü *ev temizliği yapsak bile gözümüze sürekli tozlar iliştiği gibi ödevlerde de her zaman eksiklikler ve yanlışlıklar görürüz. Asla mükemmele ulaşamayız.* (K, Lise)

Ev ödevleri *ev temizliği* gibidir, çünkü *her gün, her hafta yani sürekli olarak yapmamız gerekir.* (K, İlkokul)

4) Gereksiz iş-Boş iş

Katılımcılar (n = 19) ev ödevlerini gereksizce yapılan veya boş yere yapılan etkinlikler olarak algılamışlardır. Bu kategoride yer alan 19 metaforu temsil eden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ev ödevleri *boş iş yapmak* gibidir çünkü *hiçbir faydası dokunmaz ve kimse önemsemez*. (E, İlkokul)

Ev ödevleri *boşa kürek çekmek* gibidir, çünkü *asıl başarıyı sınavlarda çocuklarımızın aldığı notlar belirler, ev ödevleri yapmak veya yapmamak belirlemez.* (K, Lise)

5) İşkence

Katılımcılar (n = 18) ev ödevlerini işkenceye benzetmişlerdir. Bu kategoriyi toplamda 18 metafor temsil etmiş ve bunlar aşağıda sunulmuştur:

Ev ödevleri *işkenceye maruz kalmak* gibidir, çünkü *ilgisiz ve tembel bir öğrenciyle birlikte ödev yapmaya çalışmak dünyanın en zor işidir.* (K, Üniversite)

Ev ödevleri *işkence* gibidir, çünkü *sanki cezalandırma gibi o kadar fazla veriliyor ki çocuğumun ödevlerini yapmasını izlerken ben bile yoruluyorum. Yazık çocuklara.* (K, Lise)

Görüşme Bulguları

Bu bölümde, gönüllü olarak 10 veli (5 kadın, 5 erkek) ile yapılan bireysel görüşme bulguları analiz edilmiş ve aşağıda ilgili temalar altında sunulmuştur.

1) İdeal ev ödevi

Velilerin çoğunluğu (n = 6) tekrar ve alıştırma yapma amaçlı verilen ev ödevlerinin daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından anlatılmadan veya öğretilmeden verilen ödevlerin ise verimsiz olduğunu düşünmekteler. Bu konuda bir veli görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

"*Çocuğumun ilk kez karşılaştığı yani okulda anlatılmadan verilen ödevlerde ben hiç yardımcı olamıyorum. Ne yapacağımızı veya yapmamız gerektiğini bile bilemiyoruz. Önce anlatılsa, öğretilse ve ondan sonra ödev verilse daha yararlı olur."* (K, İlkokul)

2) Velilerin ev ödevlerini yararlı bulma durumları

Velilerin büyük çoğunluğu (n = 8) ev ödevlerinin olması gerektiğini düşünmektedir. Ev ödevleri olmadığında öğrencilerin derslerden kopmaya başladığını ve bilgisayar oyunlarına yönelmeye başladıklarını ifade eden veliler, her zaman verimli olmasalar bile ev ödevleri sayesinde öğrencilerin çalışma disiplini gibi olumlu bir alışkanlık edinebileceklerini ifade etmişlerdir.

3) Velilerin ev ödevleriyle ilgili sorumlulukları:

Görüşme yapılan velilerin tamamı (n = 10) çocuklarının ev ödevlerini yapıp yapmadıklarını kontrol etmenin ve gerektiğinde onlara yardımcı olmanın kendi sorumlulukları olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere verilmesi

gereken yardım konusunda ise veliler benzer görüşlere sahiptir. Ödevi öğrencinin yapması ve kendilerinin ise zorunlu durumlarda ufak yardımlarda bulunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

4) Ev ödevleri ile ilgili velilerin yaşadıkları zorluklar:

Velilerin çoğunluğu en önemli problemi çocuklarının ve kendilerinin ödevlerin nasıl yapılması gerektiğini anlamadıklarında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlarda diğer velilerle iletişim kurup ödevi netleştirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Velilerin yaşadığı ikinci zorluk ise çocuklarına ödev yapmada yardım edebilmeleri için gerekli olan zamanı bulamamaları olmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Velilerin ev ödevi ile ilgili metaforlar incelendiğinde en fazla sayıda metaforun sürekli yapılan alışkanlık kategorisi altında toplanırken en az sayıda metafor ise işkence kategorisi altında toplandığı görülmektedir. Ev ödevlerinin düzenli yapılan ve süreklilik arz eden eğitimsel etkinlikler olduğu göz önünde tutulduğunda velilerin cevaplarının bu kategori altında ağırlıklı toplanmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 37 veli ise ev ödevlerini boş iş (n= 19) ve işkence (n=18) olarak görmektedir. Benzer şekilde Duru ve Çöğmen (2017) tarafından 621 ilkokul ve ortaokul öğrencisi ile onların velileri ile yapılan çalışma sonuçları da ilkokul öğrenci velililerinin en sık karşılaştıkları problemin çocukların ödev yapmak istememesi olduğunu göstermiştir. Bu araştırma sonuçları ilkokul çocuklarına verilen ev ödevlerinin içerik, format ve süre açısından ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Cooper (1989) ev ödevi için sınıf düzeyine göre harcanması gereken süreyi 10 dakika kuralına (Sınıf düzeyi x 10 dk) göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca 1-3. sınıf öğrencilerine haftada en az bir en fazla üç ev ödevi verilmesi gerektiğini önermektedir. Bu kural Ulusal Amerikan Anne-Baba Öğretmen Derneği ve Ulusal Eğitim Derneği tarafından da desteklenmektedir (Cooper ve Gersten, 2002). Milli Eğitim Bakanlığının *1-5. Sınıf Ödev Uygulamalarının Değerlendirilmesi Araştırması* (2011) kapsamında 26 ilden 1207 öğretmen, 955 öğrenci ve 975 veliye anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin günlük olarak ödevlerini yapmaları için gereken süre sınıf düzeyine göre değişmemektedir. Pressman, Sugarman, Nemon, Desjarlais, Owens ve Schettini-Evans (2015) tarafından Amerika'da yapılan çalışmada da çocukları okul öncesinden 12. sınıfa kadar öğrenim gören 1173 anne-babaya anket uygulanmış ve sonuçlar ilkokul öğrencilerinin 10-dakika kuralının üç katı daha fazla ödev yüküne sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Keskin ve Özer tarafından (2016) yapılan çalışmada ise öğrencilerin büyük kısmının araştırmalarını/ödevlerini yaparken kısmen yardım aldığı, ağırlıklı olarak yazılı dokümanları kullandığı, kütüphaneyi kullanmadığı, interneti etkin biçimde kullandıkları ve bu yolla ulaştıkları bilgiyi hazırcılık anlayışıyla araştırma/ödev haline getirdikleri ortaya çıkmıştır. Velilerin büyük bir kısmı, çocuklarının, internette bulduğu bilgiyi internet kafelerden veya evlerinden olduğu gibi çıktı alarak ödev haline getirdiklerini vurgulamıştır. Bu çalışma sonuçlarından da yola çıkarak velilerin ev ödevlerin işlevselliğini sorgulayıp, ev ödevlerinin öğrencilere beklenen faydayı sağlamadığı için boş iş olarak gördükleri söylenebilir.

Görüşme bulgularına göre veliler tekrar ve alıştırma yapma amaçlı verilen ev ödevlerinin en ideal ödev olduğunu düşünmektedir. Duru ve Çöğmen (2017) de benzer şekilde velilere göre ödevlerin verilme amacının tekrar ve pratik olduğunu belirtmişlerdir. Veliler ev ödevlerinde sorumluluklarını olduğunu bilmekle birlikte ödevin içeriğini anlamakta ve çocuklarına yardım için zaman bulmakta problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığının (2011) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre velilerin % 45,4'ü ödevin konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarını ve % 28,1'i ise yeterli zamanlarının olmamasını çocuklarının ödevlerine yardım etmede engelleyici faktörler olarak görmüşlerdir.

Bu çalışma ile velilerin ev ödevleri ile ilgili sahip oldukları algı ve anlayışlarının ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde ev ödevleri ile ilgili geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Yapılacak araştırmalar yoluyla sınıf seviyeleri ve derslere göre anne-baba ve öğretmenlere ödevler konusunda rehberlik edecek materyaller hazırlanmalıdır.

Kaynakça

Amundson, K. (1999). *Helping Your Child with Homework. Parents as Partners Series*. American Association of School Administrators, Arlington, VA.

Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 35*(171), 100-108.

Bempechat, J. (2019).The case for (quality) homework. *Education Next, Winter, 2019,* 36-43.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership. 47*(3), 85-91.

Cooper H. M., & Gersten, R. M. (2002). *A teacher's guide to homework tips for parents: Talking points for presenters to use with transparencies*. Department of Education, Washington, DC.

Duru, S., & Çöğmen, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencileri ile velilerin ev ödevlerine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online, 16*(1), 354-365.

Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven,: Yale University Press

Karabay, A. (2016). An investigation of prospective teachers' views regarding teacher identity via metaphors. *Eurasian Journal of Educational Research*, *65*, 1-18.

Keskin, S. C., & Özer, Ü. (2016). Velilere göre araştırmaya dayalı ödev anlayışı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 1491-1512*.

MEB (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması*. Ankara.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons.

Pressman, R. M., Sugarman, D. B., Nemon, M. L., Desjarlais, J., Owens, J. A., & Schettini-Evans, A. (2015). Homework and family stress: With consideration of parents' self confidence, educational level, and cultural background. *The American Journal of Family Therapy*, *43*(4), 297-313.

Rusznyak, L., & Walton, E. (2014). Using metaphors to gain insight into South African student teachers' initial and developing conceptions of 'being a teacher'. *Education as Change*, *18*(2), 335-355.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *55*, 459-496.

Shaw, D. M.,Barry, A., &Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *14*(1), 35-50.

Ulusoy, M., & Altun, D. (2018). Okul öncesı öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları ile ilgili metaforları. *Electronic Journal of Social Sciences*, *17*(67), 1206-1221.

İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Çocuk Hakları Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of The Texts İn The Fourth Grade Turkish Textbook İn The Context of Children's Rights

Tuğba Dönmez[1]

Özet

Demokratik ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan insan hakları eğitiminde Türkçe derslerine önemli görevler düşmektedir. Türkçe dersi Türkiye'de örgün eğitimin hayati öneme sahip derslerden biridir. Türkçe derslerinde okutulan ve önceliği, bireylerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek olan Türkçe ders kitapları, duyarlı hazırlandığı durumda, doğası gereği insan hakları ve dolayısıyla çocuk hakları eğitimini vermede önemli araçlardan biri durumuna gelebilir. Bu yüzden Türkçe derslerinin programlarının da bu programlar doğrultusunda yazılan öğrenci ders kitaplarının da genel olarak insan hakları ve özelde çocuk hakları eğitimine katkı sağlamaya elverişli olması beklenir. İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden elde edilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler frekans ve yüzde puanları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Sonuçta Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde en çok gelişimsel haklarının, en az da korunma hakların yer aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca incelenen Türkçe ders kitabının çocuk haklarına duyarlı bir kitap olma konusunda bir hassasiyetinin olmadığı, kitapta bulunan metinlerde geçen hakların ise yüzeysel olarak verildiği görülmüş, kitabın öğrencinin haklarını içselleştirmesinde faydalı olabilecek nitelikte olmadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, ders kitabı, Türkçe ders kitabı

Abstract

Turkish courses have important roles in human rights education, which aims to educate individuals who respect democratic and Human Rights. Turkish language is one of the vital lessons of formal education in Turkey. Turkish textbooks, whose priority is to improve the language and communication skills of individuals, can be an important tool in providing human rights and therefore children's rights education due to their nature when they are sensitively prepared. Therefore, the programs of Turkish courses and the textbooks written in line with these programs are expected to be conducive to contributing to human rights education in general and children's rights education. In this study, which aims to determine the level of children's rights to life, development, protection and participation are included in the texts in the fourth-grade Turkish textbook of Primary School, a qualitative research method is used. Research data is obtained from texts in fourth grade Turkish textbooks and analysed by content analysis the data were evaluated by calculating frequency and percentage points. As a result, it was revealed that the literary texts in Turkish textbooks contained the most developmental rights and the least protection rights. In addition, it was observed that the Turkish textbook was not sensitive about being a book sensitive to children's rights, and that the rights mentioned in the texts in the book were given superficially, and that the book was not useful in internalizing the rights of the student.

Keywords: Children's rights, textbook, Turkish textbook

Giriş

Çocuk kavramı ve çocuk hakları siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik ve eğitsel açıdan önemli bir çalışma alanıdır. Özellikle son çeyrek yüzyıl bu konuda araştırmaların artığı bir yüzyıl olarak dikkat çekmektedir.

Çocuğa bakış açısı çağdan çağa, toplumdan topluma hatta aileden aileye değişim göstermektedir. Eski çağlarda çocuk küçük insan olarak tanımlanmakta ve gücünün yettiği kadarıyla ekonomik olarak yarar sağlamaktaydı. Erkek çocuk babasıyla balık tutmakta, avcılık yapmakta iken kız çocuğu da ev işlerine yardım etmekteydi. Roma Hukuku'nda çocuklar, aile babasının sınırsız hâkimiyeti altındayken, Eski Atina'da Aristo'nun yaşadığı döneme kadar küçük çocukların öldürülmesi uygulamalarına karşı ahlaki ve yasal sınırlamalar bulunmamaktaydı. Eski Türklerde, çocuklar aileleri tarafından toplumun töresi için yetiştirilir ve korunurlardı ayrıca çocuklar soyun devamı olarak görülürdü (Akyüz, 2012). Bugün ise çocuğun üzerinde fazlaca baskı kuran ve üzerine titreyen aileler olmakla birlikte çocuğu hiçe sayan ya da ekonomik yarar sağlamayı düşünen aileler mevcuttur.

Karaman Kepenekçi (2001) insan haklarını insanın insan olması nedeniyle sahip olması gereken haklar olarak tanımlamaktadır. Buradan yola çıkılarak çocuk hakları da çocuğun çocuk olmasından dolayı sahip olması gereken haklardır diye tanımlanabilir. Çocuk deyince de ilk olarak çocuğun yaşama, barınma, korunma ve beslenme hakları aklımıza gelmektedir. Ancak bu haklar en genel haklardır ve çocuğun sahip olduğu haklar bunlardan daha fazlasını içermektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun sahip olduğu haklar

[1] Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, tugbacumhuriyet@gmail.com

sıralanmıştır. Bu sözleşme ile Türkiye çocuğun haklarını tanımış ve uygulamada bu hakları yerine getireceğine söz vermiştir.

Çocukların ailelerinden sonra tanıştıkları ilk ortam okullardır. Bu duruma bağlı olarak çocukların haklarını öğrendiği önemli yerlerden biri de okullardır. Okullar sadece çocuğa haklarının neler olduğunu öğreten yerler değil çocuğun haklarına saygı gösteren, çocuğu her şeyden önce birey olarak kabul eden, çocuğun hak ve özgürlüklere uygun eğitim- öğretimin yapıldığı yerler olmalıdır.

Çocuk hakları eğitiminin amacı çocuklara, insan haklarına saygılı ve demokratik bir toplumun yaşatılması için gerek duyulan temel bilgi, tutum, sosyal becerilerinin kazandırılmasıdır. Tüm bu hedeflere ulaşmak, sadece çocuk hakları eğitiminin bağımsız bir derste işlenmesiyle mümkün olmayacak, ancak tüm ders programlarına yansıtılmasıyla mümkün olacaktır.

Çocuk hakları konusu sadece bir derste işlenip öğretilecek bir konu olmayıp disiplinler arası bir yaklaşımla öğretilmelidir. Sadece insan hakları ve yurttaşlık derslerinin değil tüm eğitim-öğretim programlarının genelde insan hakları özelde çocuk hakları prensipleri temelinde yeniden gözden geçirilmesi ve insan hakları ve demokratik prensiplerin tüm dersler için değerler zemini oluşturması gerekmektedir.

Öğrencilerin insan hakları ve demokrasiye uygun davranışları benimseyebilmeleri için konuların eğitimin tüm alanlarına nüfuz etmesi gerektiği gerçeğinden hareketle tüm derslerin programının bu temelde şekillendirilmesi ve ders kitaplarının bu doğrultuda yazılması gereği hissedilen bir ihtiyaçtır (Oğuşgil, 2008).

Ders kitabı, öğretimde öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına, öğretmek istediklerini daha sistematik bir biçimde vermesine, öğrencinin de öğretmenin anlattıklarını istediği zaman ve yerde istediği hızda yinelemesine olanak veren, öğrencilerin eğitimindeki, özellikle de insan hakları eğitimindeki temel araçlardan biridir (Karaman-Kepenekçi, 2005).

Türkçe derslerinde okutulan ve önceliği, bireylerin dil ve iletişim becerilerini geliştirmek olan Türkçe ders kitapları, duyarlı hazırlandığı durumda, doğası gereği insan hakları ve dolayısıyla çocuk hakları eğitimini vermede önemli araçlardan biri durumuna gelebilir. Bu kitaplarda, haklarla ile ilgili şiirlere, anılara, günlüklere, fıkralara, romanlara; değişik zamanlarda ve yerlerde, hakların ve özgürlüklerin elde edilmesi için verilen mücadeleleri anlatan eserlere yer verilebilir. Türkçe ders kitaplarına seçilen metinler, çocukları kendi hakları konusunda bilinçlendirmede önemli bir rol oynayabilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Bu yüzden Türkçe derslerinin programlarının da bu programlar doğrultusunda yazılan öğrenci ders kitaplarının genel olarak insan hakları ve özelde çocuk hakları eğitimine katkı sağlamaya elverişli olması beklenir (Karaman Kepenekçi, 2011)

Türkçe ders kitapları üzerine son yıllarda yapılan araştırmalar arasında kitapların insan hakları eğitimi bağlamında incelendiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Baysal, 1996; Çotuksöken, 2003; Tanrıöver, 2003; Savaş, 2004; Timur ve Bağlı, 2003; Aslan ve Kepenekçi, 2008). Ancak kitapların çocuk hakları açısından incelendiği yalnızca üç çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Karaman-Kepenekçi (2010), ilköğretim öğrencilerine önerilen 100 Temel Eser'deki öyküleri çocuk haklarının tüm kategorileri bağlamında incelemiştir. Diğer çalışmada; Türkçe ders kitaplarındaki metinler, yalnızca çocukların katılım hakları açısından değerlendirilmiştir (Nayır ve Kepenekçi, 2011). Diğer çalışmada ise ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler çocuk hakları bakımından incelenmiştir. Ancak ilkokul Türkçe ders kitaplarını çocuk hakları bakımından inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. İlkokul ders kitaplarını çocuk hakları bağlamında incelemeyi amaç edinen bu çalışmanın literatürdeki bu önemli boşluğu dikkat çekme ve yapılacak çalışmalara katkı sağlama açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerde çocuk haklarına yer verilme düzeyini/durumunu ortaya koymaktır. Araştırmada bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında;

"Yaşamsal" haklara yer verilme düzeyi nedir?
"Gelişimsel" haklara yer verilme düzey nedir?
"Korunma" haklarına yer verilme düzeyi nedir?
"Katılım" haklarına yer verilme düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin çocuk hakları bakımından nasıl bir görünüme sahip olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, 2019-20120 eğitim-öğretim yılı Türkiye'nin birçok bölgesinde ilkokul 4. sınıflarda okutulan Koza Yayın AŞ'ne bağlı Türkçe ders kitabı incelenmek üzere ele alınmıştır. Araştırmada 4. sınıf Türkçe ders kitabının seçilmesinde araştırmacının bu dokümana kolay ulaşabilir olması etkili olmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, nitel araştırma deseni içinde yer alan dokuman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Doküman incelemesi yöntemi, yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm ve sisteme göre kodlayıp inceleme işlemine denir. Doküman analizi belgesel gözlem, ya da belgesel tarama olarak da tanımlanmaktadır (Çepni, 2012).

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır (Çepni, 2012).

Türkçe ders kitabında bulunan yazınsal metinlerin çocuk hakları açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, "çocuk hakları" ana kategori olarak kabul edilmiş; alt kategoriler ise Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki maddeler dikkate alınarak "yaşamsal haklar", "gelişimsel haklar", "korunma hakları" ve "katılım hakları" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt kategoriler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Karaman Kepenekçi, 2010: 68):

Yaşamsal Haklar: Çocuğun yaşama ve yeterli yaşam standartlarına sahip olma hakkı, kendi ailesi ile yaşama, ayrımcılığa tabi olmama, bir isme sahip olma, doğar doğmaz kayıt altına alınma, tıbbi bakım alma, beslenme, barınma, sevgi ve bakım alma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını öngörür.

Gelişimsel Haklar: Eğitim, oyun, boş zamanlarını değerlendirebilme, eğlenme, kendini en üst düzeyde gerçekleştirmek için gerekli bilgilere erişebilme ve din, vicdan ve düşünce özgürlüğü sağlayan haklardır.

Korunma Hakları: İstismar ve ihmalin tüm biçimlerine karşı çocuğun korunmasını garanti altına alan haklardır. Çocuğun korunma haklarına örnek olarak fiziksel, duygusal ve cinsel istismara karşı korunma, çocuk işçiliğinin önlenmesi, silahlı çatışma halinde çocukların korunması, yargı sisteminde çocukların korunması ve özel bakıma muhtaç çocukların korunması gibi haklar verilebilir.

Katılım Hakları: Çocuğun aile içinde ve toplumda aktif bir rol elde etmesi için verilen haklardır. Bunlar; düşüncelerini özgürce ifade etme, kendi hayatını etkileyen konularda söz sahibi olma, dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüğü haklarını içerir.

Türkçe ders kitabında bulunan yazınsal metinlerin analizinde bağlam birimi "cümle" olarak belirlenmiş ve alt kategorilerin her bir cümlede hem açık hem de gizli olarak ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Çözümlemeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Sayma/kodlama işlemi yapılırken hem açık içerik hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuştur. Her metindeki alt kategorilerin sıklık (frekans) ve yüzde olarak değeri bulunmuş ve değerlendirmeler bu değerler üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada, incelenmek üzere seçilen kitaptaki metinlerin kahramanlarının bir bölümünün nesne, bitki ve hayvanlardan oluştuğu görülmektedir. İncelen kitapta bulunan metinlerin bir kısmı ilgili olduğu tema veya vermek istediği mesaj açısından çocuklarla ilgili değildir. Kitapta bulunan 40 metnin 16'sında çocuk kavramı veya çocuk hakları doğrudan ya da dolaylı olarak verilmektedir. Bu çalışmada doğrudan çocuğun hayatının konu alındığı, kahramanının çocuk olduğu ya da çocuk haklarını ilgilendiren metinler araştırmaya dâhil edilmiştir. Metinlere kodlar verilerek M1, M2… şeklinde analizler yapılmıştır.

Metinlerde yapılan ön incelemeler sonucunda; kitaplarda çocuk haklarının çoğunlukla olumlu kullanıldığı gözlenmiş ve bu nedenle yalnızca olumlu kullanımların değerlendirilmesine karar verilmiştir. Bazı metinlerde çocuk haklarının olumsuz kullanımına rastlanılmıştır. Örneğin; M1' de "Çocuğunuza nasıl davranması gerektiğini öğretememişsiniz" ile "Azıcık sessiz! Annecim. N'olur utandırma"; M8'de geçen "Nasıl olur parmak kadar çocuk nasıl bilirmiş?" ve M16'da geçen "Ancak yoksul bir ailenin çocuğu olduğu için çalışmak zorundaymış" ifadeleri çocuk hakları bakımından olumsuz kullanıma örnek gösterilebilir.

Bulgular

Bu bölümde; ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinler yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım hakları olarak bir bütün içerinde incelenmiş daha sonra metinler bu haklar üzerinden ayrı ayrı incelenerek hakların geçtiği cümlelere yer verilmiştir.

Metinlerde Çocuk Haklarına Yer Verilme Düzeyi

Tablo 1. Metinlerde Çocuk Haklarına Yer Verilme Düzeyi

METİNLER	ÇOCUK HAKLARI				Toplam (f)
	Gelişimsel Haklar (f)	Yaşamsal Haklar (f)	Korunma Hakları (f)	Katılım Hakları (f)	
M1	4	1	-	1	6
M2	2	1	-	-	3
M3	1	-	-	-	1
M4	6	3	-	-	9
M5	-	-	-	1	1
M6	-	-	-	4	4
M7	2	-	1	-	3
M8	-	1	-	3	4
M9	-	1	-	1	2
M10	-	4	-	-	4
M11	1	-	-	-	1
M12	2	-	-	-	2
M13	3	-	-	1	4
M14	-	1	-	-	1
M15	3	-	-	1	4
M16	1	-	-	-	1
Toplam	25 (%50)	12 (%24)	1 (%2)	12 (%24)	50 (%100)

Tablo 1 incelendiğinde; kitaptaki metinlerde %50 düzeyinde gelişimsel haklara, %24 düzeyinde yaşamsal haklara, %1 düzeyinde korunma haklarına ve %24 düzeyinde katılım haklarına yer verildiği görülmektedir.

Metinlerin çocuk haklarına yer verme düzeyi tek tek incelendiğinde en fazla cümlenin M4 ’te geçtiği görülmektedir. M14 öyküleyici bir metin olup çocuk dünyası temasında bulunan Gül Ağacı Çay Bahçesinden Hacivat Karagöz’e adlı serbest okuma metnidir. Metnin ana karakteri bir kız çocuğu olup babasının işinden dolayı taşındıkları Bingöl’deki hayatlarını konu almıştır. Metnin genelinde oyun hakkından söz etmekte olup çocukluğuna duyulan özlem anlatılmaya çalışılmıştır. Metinde çocuk hakları bağlamında değerlendirilen cümlelerin ise çoğunun gelişimsel haklardan oyun hakkına vurgu yaptığı ve oyun oynama hakkının da kısıtlı olmasına dem vurması dikkat çekmiştir. Metinde çocuk haklarına uygun cümlelerin yanı sıra “evde kız kardeşimle evcilik oynamaktan başka çaremiz yoktu” gibi olumsuz örneklerden de bahsedilmiştir. Kısacası; metinde çocuk haklarına uygun cümlelerin çok olması metni çocuk haklarına uygun bir metin olarak değerlendirmek için yetersiz kalmaktadır.

Metinlerde Çocukların Gelişimsel Haklarına Yer Verilme Düzeyi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin toplam yirmi beş cümlesinde çocukların gelişimsel haklarına yer veren ifadelere rastlanılmıştır. Aşağıda tüm metinlerdeki gelişimsel haklar kapsamında değerlendirilebilecek çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun, dinlenme, eğlenme ve boş zamanlarını değerlendirme haklarına ilişkin cümleler verilmiştir.

“Geçenlerde mutfakta anneme yardım ediyordum.”

“Oyun hamuru falan bahane, kurabiye hamuru şahane!” diye sloganımız bile var aramızda “

“…benim gibi yüreği koşmak, havalanmak isteyen, yerinde duramayan çocuklar.”

“…ne kadar büyürsen büyü hep sevgiyle uçup yol göstereceksin peşinden gelenlere”

"Çocukluğun en güzelini"

"Kestik, biçtik, boyadık"

"Biz iki arkadaş ne yaramazlık yaptık"

"Akın, başlıyoruz oyuna"

"Birlikte evcilik oynardık, canımız hiç sıkılmazdı"

"Yazları bazen annem bizi denize götürürdü"

"Evde kız kardeşimle evcilik oynamaktan başka çaremiz yoktu"

"Arkadaşlarımızla sinemaya gider, Türk filmleri izlerdik orada …"

"…arkadaşlarımızla oyunlar oynardık."

"Babam bazen bizleri arabayla gezdirir, Yado çeşmesine götürür, ıhlamur ağaçlarının kokusunu içimize çekerdik."

"Kondum bilgi dalıma"

"Öğrendim alfabeyi"

"…çocukların düş gücüne gizlice bir pencere daha açar…"

"Çocuklar bütün gün tiyatro oynar."

"Eğer çocuklar baştan beri oyun oynamasalardı, tiyatro olmazdı"

"Sınırsız düşünmenin ve hayal kurmanın ustası ise çocuklardır. "

"Gerçi, yıllar sonra benim dışımda pek çok çocukla yakın arkadaş olduğunu öğrenmiş ve bu yüzden ona çok kızmıştım."

"Ben Heidi' yle Alp dağlarında koşup oynuyordum ya önemli olan da buydu."

"Kızının fen dersine aşırı ilgisi olduğunu fark eden baba, onun gelecekte her güçlüğü yeneceğine inanır."

"Bütün bu olumsuzluklara rağmen babası, Maria'nın öğrenme isteğini ve üstün yeteneğini değerlendirmek ister."

"Oğlum biraz ara verseydin. Çok çalıştın."

Yukarıda bulunan cümleler incelendiğine çocukların gelişimsel haklarına yer veren cümlelerin oyun ve eğlenme hakları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi edinme ve boş zamanlarını değerlendirme haklarına ilişkin cümlelere ise rastlanılmamıştır. Gelişimsel hakların en fazla geçtiği metin olan M4'te de geçen 6 cümlenin hepsi oyun hakkıyla ilgilidir.

Metinlerde Çocukların Yaşamsal Haklarına Yer Verilme Düzeyi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin toplam on iki cümlesinde çocukların yaşamsal haklarına yer veren ifadelere rastlanılmıştır Aşağıda tüm kitaplardaki yaşamsal haklar kapsamında değerlendirilebilecek çocuğun sevgi ve ilgi görme, tıbbi bakım, beslenme, bakım ve aile ile birlikte yaşama haklarına ilişkin cümleler sunulmuştur.

"…ne kadar büyürsen büyü hep sevgiyle uçup…"

"Çocukluğun en güzelini…"

"…Edirne'nin Keşan ilçesinde doğduğumda, hayatımın Anadolu'nun çeşitli kentlerinde geçeceğini tahmin edemezdim elbette."

"Bize eliyle diktiği mayoları …"

"Gittiğimiz evlerde de farklı hayatlar karşılardı çocukluğumuzu"

"Küçük çocuğun saçlarını okşayarak sordu."

"Siz de yaşayın çocuklarım... Hem de çok yaşayın."

"Bir karıncaya göre ne kadar büyüğüz, öyle değil mi? "

"…bir arıya göre ne kadar kocamanız öyle…"

"…Asla bizim kadar iri olamayacak mesela"

"Onun yanında küçülüveriyoruz işte. "

"Dünyada ilk adımlarını yeni atmaya başlamış bir çocuğa herkes güler yüzle bakar."

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde; cümlelerin çoğunun aile ve sevgi hakları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonucun ortaya çıkmasında Türk toplumunu aileye verdiği önem ve değerleri etkili olmuştur. Bu durum çocuk hakları bakımından olumlu bir tutum olarak görülebilir. Beslenme, bakım ve tıbbi bakım cümleleri ise istenilen düzeyde değildir.

Çocukların yaşamsal haklarına ait cümlelerin en fazla olduğu metin olan M10 "Küçük müyüz, büyük mü?" adlı öyküleyici bir metin Doğa ve Evren adlı temada bulunan bir metnidir. Bu metnin konusu Dünya'da kimi varlıklara göre büyük kimi varlıklara göre ise küçük olduğumuzdur. Bu metinde geçen yaşamsal haklarının 4 'ü de canlı haklarıyla ilgilidir.

Metinlerde Çocukların Korunma Haklarına Yer Verilme Düzeyi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin sadece bir cümlesinde çocukların korunma haklarına yer veren ifadelere rastlanılmıştır. Aşağıda, incelenen kitaplarda korunma hakları kapsamında değerlendirilebilecek fiziksel, duygusal ve cinsel istismara karşı korunma, çocuk işçiliğinin önlenmesi, silahlı çatışma halinde çocukların korunması, yargı sisteminde çocukların korunması ve özel bakıma muhtaç çocukların korunması gibi haklarına ilişkin cümleler sunulmuştur.

"Korudun melek gibi"

Yukarıdaki cümle incelendiğinde; cümlenin ne özel bakıma muhtaç çocuklarının korumasıyla ne silahlı çatışmada çocukların korunmasıyla ne de kimsesiz çocukların korunmasıyla ilgili olduğu görülmektedir. Duygusal korunma ile ilgili benzetme cümlesi olan bu cümleden başka korunma haklarıyla ilgili bir cümleye rastlanılmamıştır. Özellikle ilkokul çocuklarının fiziksel, duygusal ve cinsel istismarı anlayabilecekleri metinlerin konulması çocukların kendilerini koruma bilincine sahibi olmalarına katkı sağlayabilecektir.

Çocukların korunma haklarıyla ilgili cümlenin geçtiği metin olan M7 Sevgi Çelengi adlı bir şiir olup Erdemler temasında bulunan bir metnidir.

Metinlerde Çocukların Katılım Haklarına Yer Verilme Düzeyi

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin toplam on iki cümlesinde çocukların katılım haklarına yer veren ifadelere rastlanılmıştır. Aşağıda, kitaplarda katılım hakları kapsamında değerlendirilen "çocukların görüşlerini bildirme, başkalarının görüşlerini almak üzere soru sorma, karar verme ve kendisiyle ilgili kararlara katılım" haklarına ilişkin çeşitli örnekler sunulmuştur.

"...ne kadar büyürsen büyü hep sevgiyle uçup yol göstereceksin peşinden gelenlere"

"Genç, yaşlı, çoluk çocuk ..."

"Çevremizde gördüğümüz çifte standart uygulamasına siz asla kapılmayın."

"Diyelim ki bir konu tartışılıyor, size de fikriniz soruldu. Sakın düşünmeden, basmakalıp bir cümle fırlayıvermesin ağzınızdan."

"…ondan sonra kendi fikrinizi söyleyin."

"Kendinizi görmeden, kendiniz duymadan, kendiniz gözlemlemeden, … klişe sözcükler ve fikirlerle konuşmayın."

"Birçok adamın meraklı meraklı camiye baktığını görünce, o da onlar gibi ellerini arkasına bağlayıp durdu. Aynı yere bakmaya başladı."

"E, sen ne dersin bakalım küçük?"

"Camimizi nasıl buldun, güzel olmuş mu?"

"Biz iyinin, güzelin, doğrunun yanında yürüyeceğiz."

"…çocukların yönelttiği bir dünyada yaşamak… "

"Aslında müdür de bütün çocukların okulla gitmesini, kız ya da erkek ayrımı yapılmamasını istiyormuş."

Yukarıdaki metinler incelendiğinde; toplam 12 cümlenin 7'sinin karar verme, 3'inin kendisiyle ilgili kararlara katılım, 2'inin ise soru sorma hakkıyla ilgili olduğu görülmektedir. Kitabın içinde bulunan 40 metnin sadece 12 cümlesinde çocukların katılım haklarına yer verilmesi büyük bir eksikliktir. Özellikle ilkokul 4. sınıf

öğrencilerin okul başkanlığı seçimlerinin anlamını algıladıkları, bu seçimler için yarıştıkları düşünüldüğünde en az 1 metinde seçme-seçilme hakkıyla ilgili cümlelerin yer verilmesi çocukların bu durumu içselleştirmesinde katkı sağlayacaktır.

Çocukların katılım haklarıyla ilgili en fazla cümlenin geçtiği metin olan M6 "Size Saygı Duyulmasını İstiyorsanız Dürüst Olun" adlı bir metin olup Erdemler temasında bulunan bilgi verici bir metindir. Bu metinde bulunan katılım hakkının tümü karar verme hakkıyla ilişkilidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul Türkçe öğretim programlarıyla; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir (MEB, 2005). Bu hedefler doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının da haklarını ve sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmede üzerine düşen görevleri vardır. Bu nedenle bu dersin ve dolayısıyla ders kitabının bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olmak amacıyla insan hakları ve özellikle çocuk hakları eğitimine katkı sağlaması beklenmektedir. ÇHS'nin 42. maddesi uyarınca, çocukların haklarını bilen ve kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmesi için tüm Türkçe ders kitaplarının bu amaç doğrultusunda geliştirilmesi gerekir (Nayır ve Karaman Kepenekçi, 2011).

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı incelendiğinde; kitapta bulunan 40 metnin sadece 16'sında çocuk haklarına dair cümlelere rastlanılmıştır. Bu metinlerde bulunan cümlelerin ise belli bir amaca hizmet etmeden tesadüfî olarak yazıldığı görülmektedir. Nitekim M4'te de görüldüğü gibi en fazla hak cümlelerinin geçtiği bu metinde çocuk hakları için olumsuz örnek teşkil edebilecek cümlelere de yer verilmiştir. Bu durum ders kitaplarını hazırlanırken ara disiplinlerden biri olan insan haklarının özelde ise çocuk haklarının göz ardı edildiğini göstermektedir. Eğitim her aşamasında özellikle de ilkokul seviyesinde Türkçe dersinin ders programlarındaki ders sayısı diğer derslere göre daha fazladır ve temel derslerden biridir. Böyle önemli bir dersin disiplinler arası yaklaşımla işlenmesi ve çocuk haklarına duyarlı metinlere de yer vermesi beklenmektedir.

Kitapta çocuk haklarına yer veren cümleler incelendiğinde; metinlerde %50 düzeyinde gelişimsel haklara, %24 düzeyinde yaşamsal haklara, %2 düzeyinde korunma haklarına ve %24 düzeyinde katılım haklarına yer verildiği görülmektedir. Maltepe ve Bayram (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ortaokul Türkçe ders kitaplarında en çok (%36,4) katılım haklarına yer verildiği görülmektedir. Bunu gelişimsel haklar (%24,5), korunma hakları (%23) ve yaşamsal haklar (%16,1) izlemektedir. Bu araştırmada ilkokul seviyesindeki Türkçe ders kitaplarında korunma haklarına diğer haklara göre daha az yer verildiği görülmüştür. Nayır ve Karaman Kepenekçi (2011) tarafından yapılan araştırmada da ilkokul Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım haklarının ortaokul Türkçe ders kitaplarına göre daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sonuç olarak; ilkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabının çocuklara haklarını öğretmesi, nasıl kullanacaklarını göstermesi ve bu hakları içselleştirmesinde katkı sağlayacak metinler yönünden zayıf olduğu, çocuk haklarına duyarlı bir kitap olma konusunda bir hassasiyetinin olmadığı, kitapta bulunan metinlerde geçen hakların yüzeysel olarak verildiği görülmüştür. Yeni hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunacak metinler seçilirken çocuk haklarına duyarlı, olumsuz örneklerden arınmış metinlerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf ders kitaplarında bulunan metinler çocuk hakları yönünden incelenmiş, bu konudaki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Daha başka araştırmalarda daha başka sınıf seviyelerinde ve daha başka ders kitaplarında çocuk haklarının ne düzeyde olduğuna ilişkin benzer ya da farklı yöntemlerle çalışmalar yapılması ve sonuçlarının bu çalışmayla karşılaştırılması hem bu çalışmaya hem de alan yazına büyük katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması*. (Genişletilmiş 2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aslan, C. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). *Human rights education: a comparison of mother tongue textbooks in Turkey and France.* Mediterranean Journal of Educational Studies, 13 (1) 101–112.

Baysal, J. (1996). *Türkiye'de ilköğretime yönelik Türkçe dersi kitaplarının içerik açısından incelenmesi. Türkiye ve Almanya'da ilköğretim ders kitapları.* Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, No:11, 188–201.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Publications.

Çotuksöken, B. (2003*). Ders kitaplarında eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme. Ders kitaplarında insan hakları: tarama sonuçları.* B. Cotuksöken, A. Erzan, O. Silier (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 122–137.

Karaman-Kepenekçi, Y. (2005*). Citizenship and human rights education: a comparison of textbooks in Turkey and The United States.* International Journal of Educational Reform, 14 (1),73–88.

Karaman Kepenekçi, Y. (2010*). An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey.* Journal of Peace Education, 7 (1), 65-83.

Karaman Kepenekçi, Y. ve Aslan, C. (2011). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında insan hakları üzerine bir çözümleme.* Turkish Studies, 6 (1), 476-494.

Maltepe, S. ve Bayram A. (2011). *Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuk hakları açısından incelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

Nayır, F. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2011). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında çocukların katılım hakları*. İlköğretim Online,10 (1), 160-168

Oğuşgil, A. (2008). *Bir Avrupa Birliği değeri olarak ilköğretim okullarında insan hakları eğitimi.* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Savaş, B. (2004). *Türkçe ders kitaplarında insan hakları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Tanrıöver, H.U. (2003). *Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı, ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları.* B. Çotuksoken, A. Erzan& O. Silier (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 106–121

Timur, Ş. ve H. Bağlı (2003*). Ders kitaplarında görsellik ve tasarım: İmge ve metin ilişkisi açısından insan hakları, ders kitaplarında insan hakları: İnsan haklarına duyarlı ders kitapları için.* M. T. Bağlı& Y. Esen (Ed.). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 47–76.

Sever, S., Z. Kaya ve C. Aslan (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâye Karakterlerinin İncelenmesi

Investigation of Story Character Characteristics in Primary School Turkish Books

Enzel Ay[1], Yasin Özkara[2]

Özet

İlköğretim 1. sınıfta okuma becerisini kazanan çocuk, daha sonrasında bu beceriyi geliştirmek için çabalayacaktır. Okuduğu metinler sayesinde duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecektir. Hikâye edici metinler, çocukların sıklıkla karşılaştıkları metinlerdir. Hikâyenin kendine has dünyasında çocuğun kendini bulması karakterinin gelişimine de katkı sağlayacaktır. Hikâye karakterlerine öykünen çocuklar, onlardan birçok değeri alabilirler. Bu araştırmada ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 2018-2019 yıllarında okutulmakta olan MEB yayınları, Semih Ofset Sek yayınları, Koza yayınları ve SDR Dikey yayıncılık tarafından hazırlanan tüm Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâye metinlerindeki karakter özelliklerinin, Sever (2017) tarafından belirlenen "Karakter Özellikleri Sınıflaması" na göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler açık, kapalı, devingen ve durağan olmak üzere sınıflandırılıp tablolaştırılmış, yüzde ve frekans değerleri verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye karakterlerinin büyük bir kısmının kapalı ve durağan olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca açık ve devingen diyebileceğimiz karakterlerin bu özelliklerinin de yeterli olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hikâye karakteri, Türkçe ders kitabı

Abstract

The child who has acquired the reading skill in the first year of primary school will then try to improve this skill. Thanks to the texts he has read, he will enrich his the world of emotion, thought and imagination. The narrative texts are frequently encountered by children. The child's self-discovery in the unique world of the story will also contribute to the development of his own character. Children who emulate story characters can take many values from them. In this research, the character traits of the story texts found in all Turkish textbooks prepared by MEB publications, Semih Ofset Sek publications, Koza publications and SDR Vertical publishing in the 1st, 2nd, 3rd and 4th grade levels in 2018-2019 were evaluated by Sever (2017). "Character Traits Classification". The findings of the research were categorized by content analysis method. These categories are classified as tabulated as open, closed, dynamic and stationary, and percentage and frequency values are given. As a result of the study, it was found that most of the story characters in the Turkish textbooks were closed and stationary. In addition, it is determined that these characteristics of the characters that we can call open and dynamic are not enough.

Keywords: Story character, Turkish textbook

Giriş

Metin kavramı " Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" (TDK, 2019). Olarak açıklanmaktadır. Bu tanıma göre metin kavramı, insanda güzel duygular uyandırabilen, edebi olarak estetik bir bakış açısıyla yazılmış, bir duyguyu, düşünceyi ya da olayı anlatan yazılardır diyebiliriz. Metinler tek bir türde yazılmazlar. Üç ana başlık altında toplanmışlardır: Bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir. Alıcının bilmediği farz edilen bir konuda, onu bilgilendirmek ve bu bilgilere göre davranmasını istemek için hazırlanan metinler bilgi verici metin özelliğindedir (Günay, 2013). Bu tanıma göre bilgi verici metinlerin amacı okuyucunun okuduğu metinden yararlanarak bir konu hakkında fikir sahibi olması, fikrini değiştirmesi, düşünmesi, tanıması anlamına gelebilir. Çocuklar okul öncesi eğitiminden itibaren hikâye kavramı hakkında çok basit de olsa bazı bilgilere sahiptirler. Çocuklar hikâye kavramını kendilerine anlatılanları dinlemekle, kendilerinin okuduklarını anlatmakla ve bunları yazmakla zaman içerisinde aşamalı olarak geliştirmektedirler (Akyol, 1999). Olmuş veya olması muhtemel olayların hikâyeleştirilerek anlatıldığı metinlere hikâye edici metin denir. Hikâye edici metin türlerinden birisi de hikâyelerdir. Çocuk hikâyelerinin: Çocukların gerçek yaşamlarından alınan konuları işlemesi, duyarlık ve gerçeklik ilkelerine uyması, çocuğa göre canlı, devingen, renkli ve şiirsel bir anlatım üzerine kurulması, onların beklentilerine ve gerçekliklerine yanıt aramaları gibi nedenlerle çocuğu etkilemektedir (Gökçe ve Sis, 2011). Hikâyelerdeki bu etkileşimi sağlayan en önemli unsurlardan birisi de karakterdir. Karakter, bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimsedir (TDK, 2019). "Yazarlar birtakım gerçekçi konuları işlemenin yanında, yer yer çocuğa olumsuz yanlar üzerine eğilmek ve onlar üzerinde düşünmek olanağını da vermelidirler" (Yavuzer, 2001, aktaran: Karataş, 2014, s. 66). Her çocuk hikâyesi içerisinde farklı karakterleri barındırır. Bu karakterlerin duygu ve düşünce dünyaları çocuklar için önemlidir. Çocuk hikâyelerinde karakterler oluşturulurken bir takım hususlara dikkat edilmesi gerekir. Her zaman mükemmel olan, hiç hata yapmayan, hikâyenin başından sonuna olan kesitte hiçbir değişim göstermeyen hikâye karakterlerinin çocuk tarafından inandırıcı bulunması güçtür. Aynı zamanda bu karakterler çocuğun özdeşim kuracağı kimseler olacağı için iyi geliştirilmiş olmasında fayda vardır. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar en az eserdeki iletiler kadar önemli bir işleve sahiptir. Eser

[1] Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye, enzel_07@hotmail.com

[2] Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, yasinozkara@gmail.com

kahramanına benzemeye çalışan çocuk, onunla özdeşim kurarak kahramanı içselleştirdiği için, geliştirilen kahramanın karakter özellikleri özenle oluşturulmalıdır (Zivtci, 2006). Hikâyeler çocuğun dış dünyaya açılan penceresidir (Temizyürek, 2003). Çocuklar okudukları kitaplar sayesinde yeni yaşantılar kazanmaktadırlar. Hikâye karakterlerinin kişilik özelliklerinin nitelik olarak iyi geliştirilmiş olması çocuğun kendini karakterle özdeşleştirmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın hikâyedeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahraman/kahramanlarla özdeşim kurmaya yöneltir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin özelliği ve bir araya gelen bu eylemlerin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2017). Çocukların hikâyelerdeki karakterleri benimseyip, onlara öykünmeleri, onları içselleştirmeleri çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayacaktır. Sever'e (2017) göre çocuk edebiyatında karakterler *açık, kapalı, devingen ve durağan* olmak üzere dört grupta incelenebilir. Açık (geliştirilmiş) karakterler birçok özelliği bulunan, okurun hemen tanıdığı, inandırıcılığı yüksek olan karakterlerdir. Okur bu karakteri iyi tanır. Kurgulanan olaylar dizisinde duygusal ve fiziksel özellikler gibi birçok özelliğiyle okurun belleğine yerleşir. Kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerin özellikleri hakkında okuyucunun pek bir bilgisi yoktur. Yüzeysel olarak tanıtılan bu karakterin görevi okurun dikkatini kahramana yönlendirmektir. Bir hikâyede, kahramanın duygularını okurun daha iyi anlamasını sağlayan, ona yardımcı olan, davranışlarını onaylayan bir karakter olabilir. Devingen (değişen) karakterler, hikâyenin başlangıcından sonuna doğru olan olaylar içerisinde değişim gösterirler. Yeni davranışlar edinip, yeni değerler geliştirirler. Bu değişim yaşanırken dikkat edilecek en önemli etken, değişim geçiren kahramanın okur tarafından inandırıcı bulunmasıdır. Durağan (değişmeyen) karakterler ise hikâyenin başlangıcıyla sonucu arasındaki kesitte herhangi bir değişim göstermeyen karakterlerdir. Okumanın anlama üzerinde önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir (Aytaş, 2003). İlköğretim 1. sınıfta ilk okuma yazma öğretiminin amacı yalnızca okuma becerisini kazandırmak değildir. Kazanılan okuma becerisinin asıl amacı anlamlı okumayı sağlamaktır. Çocukların okuma becerisini kazanmasının ardından okuma alışkanlığı da kazanmasını isteriz. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında karşılaştıkları metinler önemlidir. Hikâye edici metin türlerinden olan hikâyeler çocukların sıklıkla karşılaştıkları metin türlerindendir. Hikâyelerde, çeşitli karakter bulunur. Bu nedenle hikâyelerin içinde barındırdığı karakterlerin niteliği, çocuğun kendini karakterle özdeşleştirmesinde bir etken olabileceği için iyi geliştirilmiş olması gerekir. Türkçe öğretim programının özel amaçları incelendiğinde; "Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" amaçlanmaktadır (MEB, 2018). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerdeki karakterler, çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinde, onları içselleştirerek özdeşim kurmalarına olanak sunarlar. Bu sebeple ilköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde 2018-2019 yıllarında okutulmakta olan MEB yayınları, Semih Ofset Sek yayınları, Koza yayınları ve SDR Dikey yayıncılık tarafından hazırlanan tüm Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâye metinlerindeki karakter özelliklerinin, Sever (2017) tarafından belirlenen "Karakter Özellikleri Sınıflaması"na göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada araştırma modeli olarak doküman incelemesini dikkate alan betimsel niteliklere dayanan tarama modeli kullanılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlköğretim 1, 2, 3 ve 4. sınıf düzeyinde okutulmakta olan MEB, Semih Ofset Sek, Koza, SDR Dikey yayınlarının Türkçe ders kitaplarında bulunan hikâyeler karakter özellikleri yönünden Sever'in (2017) "Karakter Özellikleri Sınıflaması"na göre incelenmiştir. Bu nedenle içeriği çözümlemek için çözümleme türlerinden olan kategorisel çözümleme tekniği kullanılmıştır. "Kategorisel analiz, genel olarak, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder" (Bilgin, 2014). Sever'in (2017). Çocuk ve Edebiyat adlı eserinde, hikâye kahramanlarını karakter özellikleri bakımından ayırdığı; açık, kapalı, durağan ve devingen kategorileri dikkate alınarak çözümleme yapılmıştır. Bu sebeple; İlköğretim 1. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabındaki 6 hikâye, İlköğretim 1. sınıf Semih Ofset Sek yayınları Türkçe ders kitabında 8 hikâye, İlköğretim 2. sınıf Koza yayınları Türkçe ders kitabında 7 hikâye, İlköğretim 3. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında 8 hikâye, İlköğretim 3. sınıf SDR Dikey yayınları Türkçe ders kitabında 8 hikâye, İlköğretim 4. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında 5 hikâye olmak üzere toplamda 42 hikâye incelenmiştir. Bu hikâyelerdeki karakter sayıları; İlköğretim 1. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabındaki 20 karakter İlköğretim 1. sınıf Semih Ofset Sek yayınları Türkçe ders kitabında 36 karakter İlköğretim 2. sınıf Koza yayınları Türkçe ders kitabında 28 karakter İlköğretim 3. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında 26 karakter İlköğretim 3. sınıf SDR Dikey yayınları Türkçe ders kitabında 38 karakter İlköğretim 4. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabında 20 karakter olmak üzere toplamda 168 karakter incelenmiştir. İncelenen karakterler sayısal ve yüzde olarak tablolar şeklinde belirtilmiştir. İncelenen kitapların bazılarına doğrudan

ulaşılmış ulaşılamayanlara da EBA (eğiti bilişim ağından) ulaşılmıştır. İncelenen kitapların künye bilgileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Türkçe ders kitaplarına ilişkin künye bilgileri

Sınıf Düzeyi	Yayınevi	Basım Yılı	Yasal Geçerlilik
1.SINIF	MEB	2018	5 YIL
1.SINIF	SEMİH OFSET SEK	2018	5 YIL
2.SINIF	KOZA	2018	5 YIL
3.SINIF	MEB	2018	5 YIL
3.SINIF	SDR DİKEY	2018	5 YIL
4.SINIF	MEB	2018	5 YIL

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretimde okutulmakta olan Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerdeki karakterler incelenmiştir. İncelemeler sınıf düzeylerine göre tablolar halinde gösterilmiştir. Her kitaptaki karakter özelliklerine ilişkin örnekler tabloların altına verilmiştir.

Tablo 2. 1.sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
Odam Lokanta	-	-	2	10,0	1	5,0	1	5,0
Kırmızı Balon	-	-	2	10,0	1	5,0	1	5,0
Bir Okul Gezisi	-	-	6	30,0	-	-	6	30,0
23 Nisan Kutlu Olsun	-	-	3	15,0	-	-	3	15,0
Dedemin Madalyası	1	5,0	1	5,0	-	-	2	10,0
Ekranza	-	-	5	25,0	2	10,0	3	15,0
TOPLAM	1	5,0	19	95,0	4	20,0	16	80,0

Tablo 2 incelendiğinde, 1. sınıf MEB yayınlarının Türkçe ders kitabında 6 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 20 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 1 tanesinde (%5) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyeden doğrudan alıntıya yer verilmiştir:

"Öykü, dedesinin kıyafetlerini görünce çok şaşırdı. – Aaa, sen asker mi oldun? – Gençken olmuştum. Öykü, asker kıyafetinin üzerindeki madalyayı göstererek, - Peki, bu nedir dedeciğim, diye sordu. – Bu, vatanımızı düşmanlardan kurtarmak için savaşa katılan askerlere verilir" (Dedemin Madalyası, s. 105).

Dedemin Madalyası adlı hikâyede dede karakterinin geçmişi hakkındaki bilgilere ve duygularına yer verildiği için dede karakteri, açık karakter özelliği göstermektedir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere 19 karakter (%95) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Ali ve Ayşe 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'na günlerdir hazırlanıyorlardı" (23 Nisan Kutlu Olsun, s. 95).

"Anneleri, çocuklar yemek hazır. Haydi, sofraya diye sesleniyordu" (Ekranza, s. 120).

23 Nisan Kutlu Olsun ve Ekranza adlı hikâyelerde Ali, Ayşe ve Anne karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özellikleri göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi kitaptaki 4 karakter (%20) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Odama geri döndüm. Bir yerden başlamak lazımdı. Katlanacakları katladım. Oyuncaklar oyuncak sepetine, kirliler kirli sepetine, kalemler kalemliğe. Çok da zor değilmiş hani" (Odam Lokanta, s. 16) .

"Elektronik hiçbir aletin olmadığı bu yer sanki başka bir gezegendi. Hiçbir şey ekranda gördüklerine benzemiyordu" (Ekranza, s. 121).

Odam Lokanta adlı hikâyedeki çocuk odasını düzenli tutmayan, dağınık bırakan birisiyken annesini ev işleri yaparken görüyor ve ne kadar zorlanıp, yorulduğunu anlayınca odasını düzenleyip, derli toplu olma kararı veriyor. Ekranza isimli hikâyedeyse Emre ve Eren adlı karakterler köye gidince orada yaşadıklarının elektronik dünyadakinden çok daha güzel olduğunun farkına vararak yaşama dair yeni bakış açısı geliştiriyorlar. Hikâyelerde gösterilen bu değişimler, devingen karakter özelliğine örnek gösterilir. Tablo 2'de görüldüğü gibi kitaptaki 16 karakter (%80) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Dedesinin gözleri dolmuştu. Titreyen sesiyle Atatürk'ün vatanımız için yaptıklarını anlatmaya devam etti" (Dedemin Madalyası, s. 106).

"Sıra Ali ve Ayşe'ye geldi. Onlar da gurur ve neşeyle şiirlerini okudular" (23 Nisan Kutlu Olsun, s. 96).

Dedemin Madalyası ve 23 Nisan Kutlu Olsun adlı hikâyelerde Dede, Ali ve Ayşe karakterleri herhangi bir değişim göstermediği için durağan karakter özelliği göstermektedir.

Tablo 3. 1.sınıf Semih Ofset Sek yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
Selim'in Çürük Dişi	-	-	4	11,11	1	2,77	3	8,33
Vitaminlerin Ziyareti	-	-	5	13,88	1	2,77	4	11,11
Güle Güle! Nereye?	-	-	7	19,44	1	2,77	6	16,66
Zuzu Çöplükte	-	-	5	13,88	-	-	5	13,88
Damlaya Damlaya Göl Olur	1	2,77	1	2,77	-	-	2	5,44
Küçük Yağmur Bulutu	-	-	6	16,66	-	-	6	16,66
Mevsimler	-	-	4	11,11	-	-	4	11,11
Nil Soru Soruyor	-	-	3	8,33	-	-	3	8,33
TOPLAM	1	2,77	35	97,18	3	8,31	33	91,52

Tablo 3 incelendiğinde, 1. sınıf Semih Ofset Sek yayınlarının Türkçe ders kitabında 8 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 36 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 1 tanesinde (%2,77) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyeden doğrudan alıntıya yer verilmiştir:

"Ali, tutumlu bir çocuktu. Parasını çok dikkatli harcardı" (Damlaya Damlaya Göl Olur, s. 86).

Damlaya Damlaya Göl Olur adlı hikâyede Ali adlı karakterin kişiliğinden bahsedildiği için Ali açık bir karakter özelliği göstermektedir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere 35 karakter (%97,18) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Selin erkenden uyandı. Pencerenin önüne oturdu" (Güle Güle! Nereye? S. 56).

"Küçük bulut kendisine baktıklarını fark etmişti. Birilerini mutlu ettiği için neşelendi"

(Küçük Yağmur Bulutu, s. 95).

Güle Güle! Nereye? Ve Küçük Yağmur Bulutu adlı hikâyelerde Selin ve Küçük Yağmur Bulutu karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özelliği göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi kitaptaki 3 karakter (%8,31) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Selim, "Artık dişlerime çok iyi bakacağım. İyi bir çocuk olup her gün düzenli olarak dişlerimi fırçalayacağım. Bugüne kadar hata yapmışım. Artık anladım. Ayrıca, bu öğrendiklerimi de bütün arkadaşlarıma anlatacağım." Dedi" (Selim'in Çürük Dişi, s. 19).

"Birden yataktan fırladım. Gördüklerim ve duyduklarım bir rüyaydı. Karnım acıkmıştı. Kalktım ve mutfağa girdim. Annem harika bir kahvaltı hazırlamıştı. Kahvaltıyı afiyetle yedim. Hızla iyileştim. Artık yemekleri ayırt etmeden yiyorum. Yaşasın sağlık!" (Vitaminlerin Ziyareti, s. 29).

Selim'in Çürük Dişi adlı hikâyede Selim karakteri dişlerini düzenli fırçalamayan bir çocuktur. Geçirdiği diş rahatsızlığı sonucunda dişini düzenli fırçalama kararı almış ve yeni bir davranış kazandığı için devingen karakter özelliği göstermektedir. Vitaminlerin Ziyareti adlı hikâyede ise düzensiz ve sürekli hazır gıdalar

tükenen karakter, gördüğü rüyadan çok etkilenir ve düzenli beslenmeye başlar. Beslenme alışkanlığını değiştiren bu karakter devingen karakter özelliği göstermektedir. Tablo 3'de görüldüğü gibi kitaptaki 33 karakter (%91,52) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Zuzu aceleyle çıkardı bisikletini, bisikletinin sepetine yerleştirdi kedileri, yol boyunca çöp kamyonunu takip ettiler. Gittiler, gittiler, gittiler..." (Zuzu Çöplükte, s. 73).

"Nil tüylü, yumuşak paltosunu giydi. Anne ve babasıyla birlikte uçağa bindi" (Nil Soru Soruyor, s. 135).

Zuzu Çöplükte ve Nil Soru Soruyor adlı hikâyelerde Zuzu ve Nil karakteri herhangi bir değişim geçirmediği için durağan karakter özelliği göstermektedirler.

Tablo 4. 2. sınıf Koza yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
Arkadaşım Papi	2	7,14	2	7,14	1	3,57	3	10,71
Şehit Mehmet Kamil	-	-	4	14,28	-	-	4	14,28
Cimrinin Kedileri	2	7,14	1	3,57	1	3,57	2	7,14
Sarman Kedinin Yavruları	1	3,57	1	3,57	-	-	2	7,14
Küçük Penguen	-	-	7	25,0	1	3,57	6	21,42
Çiftçiyle Oğulları	-	-	4	14,28	3	10,71	1	3,57
Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor	-	-	4	14,28	1	3,57	3	10,71
TOPLAM	5	17,85	23	82,12	7	24,99	21	74,97

Tablo 4 incelendiğinde, 2.sınıf Koza yayınlarının Türkçe ders kitabında 7 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 28 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 5 tanesinde (%17,85) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde, cinler cirit oynarken eski hamam içinde, zengin bir adam varmış. Zengin olmasına zenginmiş ama kimseye zırnık koklatmazmış. Cimrinin biriymiş. İşte bu zengin ve merhametsiz adamın konağında ihtiyar bir kedi yaşıyormuş"(Cimrinin Kedileri, s. 96).

"Sarman'ı ilk kez bahçede görmüştüm. Yeşil çimenlerin üstüne yatmıştı. Güneşleniyordu. Tüyleri sarıydı. Kuyruğu uzun ve bol tüylüydü. Kirli yüzüne bakınca anladım. O bir sokak kedisiydi" (Sarman Kedinin Yavruları, s. 124).

Cimrinin Kedileri adlı hikâyede Cimri bir adamın kişilik özelliklerinden bahsedildiği için buradaki karakter açık karakter özelliği göstermektedir. Sarman Kedinin Yavruları adlı hikâyede ise Sarmanın fiziksel özellikleri ve durumu hakkında bilgilere yer verildiği için açık karakter özelliği gösteren bir karakterdir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere 23 karakter (%82,12) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"*Mehmet Kamil, bir sabah uyandığında pencereden Fransız askerlerinin geldiğini gördü" (Şehit Mehmet Kamil, s. 60).*

"Leylek, Penguen dostunu gagasının arasına aldı. Yola çıktılar" (Küçük Penguen, s. 181).

Şehit Mehmet Kamil ve Küçük Penguen adlı hikâyelerdeki Mehmet Kamil ve Küçük Penguen karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özelliği göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi kitaptaki 7 karakter (%24,99) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Bunları duyunca, bizim cimri zengini bir düşüncedir almış. Gece sabahlara kadar uyuyamamış. Rüyasında, kovduğu kedilerin yalvaran bakışlarıyla rahatsız olmuş. Nihayet sabah olunca hizmetçileri gönderip kedileri yeniden konağa getirmiş. Böylece kediler sefaletten, adam da cimrilik ve merhametsizlikten kurtulmuş" (Cimrinin Kedileri, s. 99).

"-Harika! Televizyon çalışıyor. CD'yi seyredelim mi, diye sordu Emre. -Boş ver, dedi Atakan. Başka zaman seyrederiz. Biliyor musun, annem bana kocaman karton parçaları verdi. Ben de kartondan sağlam bir kale

yapıyorum. Boya kalemleriyle de süsleyeceğim. Sen de bana yardım eder misin, diye sordu" (Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor, s. 275).

Cimrinin Kedileri adlı hikâyedeki Cimri Adam, merhametsiz ve parasına çok düşkündür. Misafirinin yaptığı konuşmadan etkilenen Cimri Adam, hikâyenin sonunda cimriliğinden ve merhametsizliğinden kurtularak yeni değerler kazandığı için devingen karakter özelliği göstermektedir. Atakan Televizyon Seyretmek İstiyor adlı hikâyede ise Atakan, sürekli televizyon izleyen bir karakterken hikâyenin sonunda arkadaşıyla beraber vakit geçirmeyi televizyon izlemeye tercih ederek yeni bir davranış kazandığı için devingen karakter özelliği göstermektedir. Tablo 4'de görüldüğü gibi kitaptaki 21 karakter (%74,97) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

" Babam son yolculuğundan dönüşünde, bir dişi papağan getirdi" (Arkadaşım Papi, s. 17).

"Kedicikleri, her sabah böyle besledim. Bana alıştılar. Onları sevmeme, onlarla oynamama izin verdiler. Evimde bir köpeğim vardı. Olmasaydı, yavrulardan birini alır, evime götürürdüm" (Sarman Kedini Yavruları, s. 125).

Arkadaşım Papi ve Sarman Kedinin Yavruları adlı hikâyelerde Baba ve Çocuk karakterleri herhangi bir değişim göstermedikleri için durağan karakter özelliği göstermektedirler.

Tablo 5. 3. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
Son Pişmanlık	-	-	2	7,69	1	3,84	1	3,84
Kralın Tohumu	1	3,84	1	3,84	-	-	2	7,69
Çocuk Memur	-	-	6	23,07	-	-	6	23,07
Ormanlar Kralı	-	-	7	26,92	5	19,23	2	7,69
Her Şeye Rağmen	2	7,69	-	-	-	-	2	7,69
Çayda Çıra	-	-	2	7,69	-	-	2	7,69
Üç Kardeş	1	3,84	2	7,69	-	-	3	11,53
Geceyi Sevmeyen Çocuk	-	-	2	7,69	-	-	2	7,69
TOPLAM	4	15,37	22	84,59	6	23,07	20	76,89

Tablo 5 incelendiğinde, 3.sınıf MEB yayınlarının Türkçe ders kitabında 8 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 26 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 4 tanesinde (%15,37) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Okulunda ve mahallesinde arkadaşlarıyla çok iyi geçinen, saygılı, terbiyeli bir çocuk varmış. Bu çocuğun adı Taylan'mış. Taylan'ı mahallede büyük küçük herkes severmiş. Çünkü kendisi hem saygılı hem de yardımsevermiş. Yardıma muhtaç herkese elinden geldiğince yardım edermiş" (Her Şeye Rağmen, s. 84).

"-Ne güzel, ne yakışıklı kardeşimiz var, diyorlardı. Bu övgüleri duydukça böbürlenmeye, etrafındakilere yukarıdan bakmaya başladı: Buralarda benden daha endamlı çam yok, diye söyleniyordu" (Üç Kardeş, s. 138).

Her Şeye Rağmen adlı hikâyede Taylan adlı karakterin kişilik özelliklerinden bahsedildiği için açık karakter özelliği göstermektedir. Üç Kardeş adlı hikâyedeki Çam Ağacının kişilik özellikleri verildiği için açık karakter özelliği göstermektedir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere 22 karakter (%84,59) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Benim annem de çalışıyor, babam da. Sabahları birlikte çıkıyoruz evden. Babam kendi çalıştığı yere gidiyor, annem kendi çalıştığı yere. Ben de okula gidiyorum" (Çocuk Memur, s. 36).

"Biricik oğlunun düğününde kararan geceden korkan Pembe Hatun'un dizlerinin bağı çözülmüş" (Çayda Çıra, s. 117).

Çocuk Memur ve Çayda Çıra adlı hikâyelerdeki Çocuk ve Pembe Hatun karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özelliği göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi

kitaptaki 6 karakter (%23,07) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Yapı ustası, hiç beklemediği bu sözleri duyunca şaşırmış. Şoka girmiş. Kendi kendine: - Aahh… Benim akılsız kafam ah! Bu evin benim olacağını bilseydim, hiç böyle kötü bir ev yapar mıydım, demiş" (Son Pişmanlık, s. 19).

"-Cesaretin, kuvvetin ve güzelliğin yetmediği yerde en büyük güç akıldır. Onu alt edecek hiçbir değer yoktur. Bunu kabullenin ve bu küçük tavşanın krallığında mutlu yaşayın… Yürümüş, gözden kaybolmuş yaşlı adam. O günden sonra orman bir huzur, bir kardeşlik ve mutluluk beldesi olmuş" (Ormanlar Kralı, s. 78).

Son Pişmanlık adlı hikâyedeki yapı ustası hikâyenin başında çok güzel evler yapan bir karakterken, hikâyenin sonunda işini iyi yapmayarak uyanık davranmaya çalışıp pişman olduğu için yeni bir özellik kazanmıştır. Bu yüzden devingen karakter özelliği göstermektedir. Ormanlar Kralı adlı hikâyede ise ormandaki bazı canlılar kendi yeteneklerinin üstün olduğunu düşündükleri için kendilerinin kral olması gerektiğine inanıyorlarmış. Hikâyenin sonunda ise bazen en büyük gücün akıl olabileceğine inanan bu karakterler devingen karakter özelliği göstermektedirler. Tablo 5'de görüldüğü gibi kitaptaki 20 karakter (%76,89) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"-Benim dağıttığım çiçek tohumlarının hepsi daha önce sıcak sudan geçirilmişti, yani hiçbirinden çiçek açma ihtimali yoktu. Ama sadece bu çocuk gerçeği bana olduğu gibi anlattı; işte bu yüzden benden sonra o kral olacak" (Kralın Tohumu, s. 27).

"Gözlerini yummuş çocuk. Güzel bir masal anlatmış annesi çocuğa. Çocuk da güzel güzel uyumuş" (Geceyi Sevmeyen Çocuk, s. 219).

Kralın Tohumu ve Geceyi Sevmeyen Çocuk adlı hikâyelerde Kral ve Çocuk karakteri herhangi bir değişim geçirmediği için durağan karakter özelliği göstermektedirler.

Tablo 6. 3. sınıf SDR Dikey yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
İnci	1	2,63	5	13,15	-	-	6	15,78
Merve'nin Günlüğü	-	-	3	7,89	-	-	3	7,89
Uzaya Yolculuk	1	2,63	7	18,42	4	10,52	4	10,52
Suna Sirkte	1	2,63	4	10,52	-	-	5	13,15
Not Defteri	1	2,63	6	15,78	1	2,63	6	15,78
Bayrak Hasreti	1	2,63	1	2,63	-	-	2	5,26
Geçmiş Olsun Ecenur	-	-	3	7,89	1	2,63	2	5,26
Beyaz Kuş	-	-	4	10,52	1	2,63	3	7,89
TOPLAM	5	13,15	33	86,8	7	18,41	31	81,53

Tablo 6 incelendiğinde, 3.sınıf SDR Dikey yayınlarının Türkçe ders kitabında 8 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 38 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 5 tanesinde (%13,15) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"- Masmavi denizlerim, yemyeşil ormanlarım vardı. Tüm gezegenler bana hayrandı. Şimdi ise ormanlarımdaki ağaçları kestikleri için hayvanlar yuvasız kalıyorlar. Dikkatsiz davranan insanlar yangın çıkartıyorlar. Gün geçtikçe daha zor nefes alıyorum. Ohöö, Öhöö... Eğer insanlar sorumluluklarını yerine getirmezlerse hasta olacağım" (Uzaya Yolculuk, s. 72).

"Yüzü, gözü boyalı; kocaman, yuvarlak, kırmızı bir burnu olan palyaço, parça kumaşlardan dikilmiş rengârenk bir giysi giymişti. Suna, palyaçonun giysisini inceledi. Değişik desenli kumaş parçaları kesilip birbirine eklenmişti" (Suna Sirkte, s. 128).

Uzaya Yolculuk adlı hikâyede Dünya karakterinin fiziksel ve duygusal özellikleri hakkında bilgi verildiği için açık karakter özelliği göstermektedir. Suna Sirkte adlı hikâyede ise Palyaçonun dış görünümü ile ilgili verilen özelliklerden dolayı bu karakter açık karakter özelliği göstermektedir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere

33 karakter (%86,8) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Bugün annemle evimizin yakınındaki parka gezmeye gittik. Yemyeşil ağaçların, küçük göletlerin olduğu bir parktır burası" (Merve'nin Günlüğü, s. 62).

"-Uçuşa hazır mısın? 3, 2, 1, fırlat... -Umut, roket fırlatma oyununu yarına bıraksak... Uyku saatin geldi, dedi annesi" (Uzaya Yolculuk, s. 71).

Merve'nin Günlüğü ve Uzaya Yolculuk adlı hikâyelerdeki Merve ve Umut karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özelliği göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi kitaptaki 7 karakter (%18,41) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Ali, ödevini yapmak için masanın başına geçti. Not defterinden ev ödevlerine bakacağı sırada, kendisine yazılan notu gördü. Gözlerine inanamayıp birkaç defa okudu. Okul araçlarını düzenli kullanmadığı için utanmıştı. Hepsini bir bir sıraya dizerek:- Sizi temiz kullanacağıma ve gereksiz yere harcamayacağıma söz veriyorum. Ben de sizi çok seviyorum, dedi" (Not Defteri, s. 162).

"Ecenur annesinin bu sabrı ve şefkati karşısında söyleyecek bir şey bulamamıştı. Sadece annesinin sözünü dinlemediği için çok pişmandı. Kendisine bir daha annesinin sözünden çıkmayacağına dair söz verdi. Ecenur o günden sonra kendisine söylenenleri yaptı. Yemeğini vaktinde yedi, ilaçlarını düzenli içti" (Geçmiş Olsun Ecenur, s. 236).

Not Defteri adlı hikâyede Ali karakteri düzensiz bir karakterken hikâyenin sonunda değişim gösterdiği için devingen karakter özelliğine sahiptir. Geçmiş Olsun Ecenur adlı hikâyede ise Ecenur karakteri annesinin sözünü dinlememiş, terliyken su içmişti. Hikâyenin sonunda annesinin sözünü dinlemediği için pişman olan Ecenur karakteri, yeni bir değer kazandığı için devingen karakter özelliği göstermektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi kitaptaki 31 karakter (%81,53) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Çocuklar gülmekten kırılıyordu. Palyaço, şapkasını çıkarıp izleyicileri selamladı ve neşeyle bağırdı: Harikalar Sirkine hoş geldiniz!" (Suna Sirkte, s. 129).

"Ali belindeki ay yıldızlı al bayrağı çıkardı. Öptü, kokladı. Uçlarından ipe bağladı ve ağır ağır direğe çekti. Üç adım geri attı. Rüzgârda dalgalanışını sevgiyle izledi. Sonra hayal ettiği gibi ayaklarını bitiştirdi, sol elini pantolonunun çizgisine yapıştırdı. Bayrağı askerce selamladı" (Bayrak Hasreti, s. 208).

Suna Sirkte ve Bayrak Hasreti adlı hikâyelerde Palyaço ve Ali karakteri herhangi bir değişim geçirmediği için durağan karakter özelliği göstermektedirler.

Tablo 7. 4. sınıf MEB yayınları Türkçe ders kitabına ilişkin bulgular

	AÇIK		KAPALI		DEVİNGEN		DURAĞAN	
Hikâyeler	f	%	f	%	f	%	f	%
Güneşi Bile Tamir Eden Adam	2	10	1	5	-	-	3	15
Kaşağı	-	-	5	25	1	5	4	20
Dağdaki Kaynak	-	-	3	15	-	-	3	15
Mezgit Mehmet	1	5	6	30	-	-	7	35
Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması	-	-	2	10	1	5	1	5
TOPLAM	3	15	17	85	2	10	18	90

Tablo 7 incelendiğinde, 4.sınıf MEB Türkçe ders kitabında 8 hikâye bulunmaktadır. Toplamda 20 karakterden oluşan bu hikâyelerden yalnızca 3 tanesinde (%15) açık karaktere rastlanmaktadır. Aşağıda bu karakterin bulunduğu hikâyelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Muammer Bey, adanın ciğercisidir. Her tarafı çam ağaçlarıyla, eski evlerle dolu, pırıl pırıl deniz olan, tekir kedileriyle meşhur adanın en titiz insanlarından biridir. Aynı zamanda adanın en inatçı insanı da Muammer Bey'dir. Çok kıskanç ve iddiacıdır. (...) Alıngandır. Olan bitenden habersiz havada gezinen bulutlara bile küsebilir. Ayakkabılarına, evinin perdelerine, kahvedeki ince belli çay bardaklarına bile küstüğü olmuştur" (Güneşi Bile Tamir Eden Adam, s. 74).

"Mehmet, havuzun kenarında mayosu üzerinde sandalyesine oturmuş bilgisayar oyunu oynuyordu. Mehmet'in engelli sandalyesinin yanında oturan annesi ise gazete okuyarak yüzme sırasının Mehmet'e gelmesini bekliyordu. Diğer çocukların yüzme antrenmanı bitince Mehmet girecekti havuza. Mehmet'i, geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu ama suda yüzmeyi gayet güzel öğrenmişti" (Mezgit Mehmet, s. 225)

Güneşi Bile Tamir Eden Adam adlı hikâyede Muammer beyin kişilik özelliklerinden bahsedildiği için açık karakter özelliği göstermektedir. Mezgit Mehmet adlı hikâyede Mehmet karakterinin hem kişilik hem de fiziksel özelliklerinden bahsedildiği için açık karakter özelliği göstermektedir. Tablo incelendiğinde görüleceği üzere 17 karakter (%85) kapalı karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Aydın ve Erkmen şehirde yaşayan iki arkadaştır" (Dağdaki Kaynak, s. 146).

"Bütün renkler aynı hızla kirleniyordu/birinciliği beyaza verdiler" "Şiir mi okuyorsun baba?" (Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması, s. 245).

Dağdaki Kaynak ve Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması adlı hikâyelerde Aydın, Erkmen ve Baba karakterlerine ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmediği için kapalı karakter özelliği göstermektedirler. Bulgular incelendiğinde görüldüğü gibi kitaptaki 2 karakter (%10) devingen karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Ben de ağlamaya başladım. (...) O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz, Hasan'ın hayali gözümün önüne geliyor "İftiracı! İftiracı!" diye karşımda ağlıyordu. Pervin'i uyandırdım.

-Ben Hasan'ın yanına gideceğim, dedim. -Niçin? -Babama bir şey söyleyeceğim. - Ne söyleyeceksin? - Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim. - Hangi kaşağıyı? -Geçen yılki.

Hani babamın Hasan'a darıldığı…

Sözümü tamamlayamadım. (...) Ağlaya ağlaya Pervin'e anlattım. Şimdi babama söylersem Hasan da duyacak belki beni bağışlayacaktı" (Kaşağı, s. 98).

"Evet evet. Kötülük yapmayın, iyi insan olun demek istiyordur belki bir de. Yalan söylemeyin, haksızlık etmeyin demek istiyordur. Offf amma da çok şey söylüyormuş şair!" (Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması, s. 246).

Kaşağı adlı hikâyede Büyük Çocuk karakteri söylediği yalandan pişman olduğu için devingen karakter özelliği göstermektedir. Aras'ın Özdemir Asaf'la Tanışması adlı hikâyede ise Aras karakteri şairin ne demek istediğini hikâyenin sonunda anlayarak yeni değerler kazandığı için devingen karakter özelliği göstermektedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi kitaptaki 18 karakter (%90) durağan karakter özelliği göstermektedir. Aşağıda bu karakterlere ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

"Kadir Bey farklıdır. O her şeyi tamir eder. Yalnız eşyaları değil aynı zamanda ilişkileri de. Araları bozulan çiftler, birbirine küsen kırk yıllık arkadaşlar, anlaşamayan komşular Kadir Bey'in peşini bırakmazlar. Sorunlarını ona anlatıp, çözmesini isterler. O da, "Bu sizin sorununuz, beni ilgilendirmez," deyip sırtını dönmez. Hemen taraflarla konuşur, basit ama kalıcı çözümler geliştirerek, küsleri barıştırıverir" (Güneşi Bile Tamir Eden Adam, s. 75).

"Aydın'la Erkmen arkalarına bakarak yürüdüler. -Sahi bu maden suyu mu acaba? -Olabilir, niye olmasın?" (Dağdaki Kaynak, s. 147).

Güneşi Bile Tamir Eden Adam ve Dağdaki Kaynak adlı hikâyelerde Kadir Bey, Aydın ve Erkmen karakterleri herhangi bir değişim geçirmediği için durağan karakter özelliği göstermektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Çocukların kişilik gelişimi bir hayli önemlidir. Eğer kendilerini anlamazlar ve kendilerinin de önemli birer birey olduklarını fark etmezlerse, başkalarına nasıl değer verirler veya onları anlarlar? (Celkan, 2006). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiği zaman İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde, karakterlerin nitelik olarak iyi geliştirilmiş karakterler olmadığı tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda 1. sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin %95, 1. sınıf Semih Ofset Sek yayınlarındaki karakterlerin %97,18, 2. sınıf Koza yayınlarındaki karakterlerin %82,12, 3.sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin %84,59, 3.sınıf SDR Dikey yayınlarındaki karakterlerin %81,53, 4. sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin ise %85'i kapalı karakter özelliği göstermektedir. Hikâyelerin uzunlukları sınırlıdır. Bu sınırlı uzunluktaki kurmaca metinlerin içerisindeki her karakterin tüm özellikleriyle yansıtılması hikâyenin doğasına terstir. Ana kahramanın yanında yardımcı birçok karakter de hikâyelerde verilmektedir. Ancak ders kitaplarındaki hikâyelerde verilen ana kahramanlardan açık karakter özelliğine sahip olan karakterlerin bile açıklığı yeterli değildir. Çocukların,

hikâye karakteriyle kendini özdeşleştirebilmesi için kahramanın duygularını, düşüncelerini, fiziksel özelliklerini bilmesi onlara yardımcı olacaktır. İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerdeki karakterlerin büyük çoğunluğunun kapalı karakterlerden oluşması ayrıca incelenmesi gereken bir konudur. İlköğretimde bulunan öğrencilerin tümü çocukluk ve ilk gençlik döneminde bulunurlar (Dilidüzgün, 2004). Bu dönemdeki çocuklar, doğaları gereği sıkıcı olan, durağan şeylerden hoşlanmazlar. Araştırmanın bulguları incelendiği zaman, 1. sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin %80, 1. sınıf Semih Ofset Sek yayınlarındaki karakterlerin %91.52, 2. sınıf Koza yayınlarındaki karakterlerin %74,97. 3. sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin %76,89, 3. sınıf SDR Dikey yayınlarındaki karakterlerin %81,53, 4. sınıf MEB yayınlarındaki karakterlerin ise %90'ı durağan karakter özelliği göstermektedir. Hikâyenin başlangıcından sonucuna kadar olan kesitte hiçbir değişim göstermeyen karakterler, çocuk okuyucuya ilginç gelmeyecek, okuduğu hikâyenin inandırıcılığını sorgulayacaktır. Çocuk okuduğu hikâyede kendini bulmak ister. Yeri geldiğinde hata yapan ama hatasının farkına varıp bunun için çözümler üreten, her zaman başarılı olmak yerine başarısızda olup sonunda aklı ve mantığıyla bunu çözen karakterler çocuğun kendi karakterini geliştirmesinde yardımcı olacaktır. Çocuğun, neredeyse haftanın her günü karşılaştığı ders kitaplarında öykünebileceği karakterler bulamaması onun kişilik gelişimi için olumlu olmayacaktır. Ders kitaplarının görevlerinden birisi de çocuğun okuma serüveninde kişiliğine katkı sağlamak olmalıdır.

Kaynakça

Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. *Milli Eğitim,* 142.

Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 8, 155.

Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Celkan, G. (2006). Çocuk Edebiyatının Çocuk Gelişiminde Önemi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları. S. Sever(yayıma hazırlayan), *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (613-619). Ankara Üniversitesi.

Dilidüzgün, S. (2004). Okuma Öğretimi Hedefleri Bağlamında Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Edebiyatı Ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2, 44.

Günay, D. (2013). *Metin bilgisi.* İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikâye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkısh or Turkic,* 6/3, 1927.

Koza Yayın. (2018). *2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı.* Ankara: Koza Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara:* Cem Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

SDR Dikey Yayıncılık. (2018). *3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı.* Ankara: SDR Dikey Yayıncılık.

Semih Ofset. (2018). *1.Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Semih Ofset SEK Yayıncılık.

Sever, S. (2017). *Çocuk ve Edebiyat.* İzmir: Tudem Yayıncılık.Temizyürek, F. (2003). Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Dergisi,* 8, 164.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.

Yavuzer, H. (2001, Akt. Karataş, 2014, s. 66). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zivtci, F. (2006). Çocuk Kitaplarında Kahramanın Yeri ve Önemi. S. Sever(yayıma hazırlayan), *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* içinde (245-247). Ankara Üniversitesi.

İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Yaşadığı Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers 'Views on Primary School Students' Issues in Written Expression Studies

Seyfettin Bulut[1], Fatma Susar Kırmızı[2]

Özet

İlkokulun tamamında yazma becerisini geliştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yazılı anlatım okullarda çok da sevilen bir çalışma olarak görülmez. Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaşadığı sorunları tespit etmektir. Çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek için nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Nitel araştırma kapsamında ise durum deseni tercih edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından "açık uçlu soru anketi formu" geliştirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan formda 4 açık uçlu soru ve kişisel bilgiler formu yer almaktadır. Öğretmenlerden elde edilen verilere göre öğrencilerin az kitap okumaları hem yorum güçlerinin hem de kelime hazinelerinin gelişmesine engel olmaktadır. Öğrenciler yazı yazarken isteksiz davranmakta ve acele ile yazıyı bitirmek istemektedir. Son yıllarda artan tablet, telefon, bilgisayar vb. kullanımı öğrencilerin yorum gücünün gelişmesine engel olmaktadır. Diğer taraftan ailelerin çocuklarına evde söz hakkı tanımıyor olması da öğrencinin kendini yazılı olarak ifade etmesine engel olmaktadır. Yazma çalışmaları renkli ve çekici bir hale getirilmelidir.

Anahtar kelimeler: Yazılı anlatım, ilkokul, öğrenci, öğretmen.

Abstract

Studies are being conducted to improve writing skills throughout the primary school. However, written expression is not seen as a popular work in schools. The aim of this study is to determine the problems experienced by the 2nd, 3rd and 4th grade students in the written expression studies according to the teachers' opinions. In this study, qualitative research method was used to determine the opinions of classroom teachers. In the qualitative research, the case design was preferred. In order to obtain the research data, "open-ended questionnaire form" was developed by the researchers. 4 open-ended questions and personal information forms are included in the form which was created in accordance with expert opinion. According to the data obtained from the teachers, the students' low reading of books prevents the development of their interpretation power and vocabulary. Students are reluctant to write and want to finish the article in a hurry. In recent years, increasing tablet, phone, computer and so on use of students prevents the development of interpretation power. On the other hand, the fact that families do not give their children the right to speak at home prevents the student from expressing himself / herself in writing. Writing activities should be made colorful and attractive.

Keywords: Written expression, primary school, student, teacher.

Giriş

Yazı, bir iletişim aracı olmanın yanı sıra insanlığı bugünlere taşıyan medeniyet birikiminin en önemli eseridir. Yazıyla insanlık tarihi kaydedilmeye başlanmış ve bilimsel birikimin önü açılmıştır. Geçmişten günümüze hiçbir yetenek veya buluş yazı kadar medeniyetin gelişmesine katkıda bulunmamıştır (Karatay, 2011). Mağara duvarlarındaki hiyeroglifler yazının en ilkel halinin bile kalıcılığı yakaladığını göstermektedir. Günümüzde yok olmuş bazı medeniyetlerin yaşayışları hakkında Fransa ve Güneybatı Amerika'daki hiyeroglifler sayesinde fikir edinmekteyiz (Graham ve Perin, 2007).

Duygu ve düşüncelerin semboller yoluyla ifade edilmesi (Yılmaz, 2012) veya "düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilme" (Akyol, 2007. s. 51) şeklinde tanımlanan yazma, dört temel dil becerisinden biri ve en zor kazanılanıdır. Yazma, konuşma gibi ifade edici dil becerilerinden birisidir ve düşünmeyi gerektiren bir süreçtir (Çelik, 2012; Elma ve Bütün, 2015; Maden, 2011). Bu nedenle bireyin yazma becerisi zihinsel birikimiyle doğrudan ilgilidir. Çünkü bir yazı kişinin anlatım düzeyinin yanı sıra konuya ait bilgisi, sözcük dağarcığı, bilişsel düzeyi ve yaşantılarından ipuçları vermektedir. Bu nedenle öğrenim düzeyi arttıkça yazma becerisinin de gelişme gösterdiği görülmektedir (Göçer, 2015).

Türkiye'de okula başladığı anda dil becerileri bakımından birbirinden farklı düzeyde olan gruplar (köy-kent çocukları) aynı programda eğitim almaktadır. Gruplar arasındaki bu farkın temel eğitimde kapatılması gerekirken daha ileriki eğitim basamaklarına hatta üniversiteye kadar kapatılamamaktadır (Deniz, 2003). Okullarından başarı ile mezun olan çocukların bile kendini ifade etme sorunları yaşadığı, ifade edici dil becerilerini etkili kullanamadığı görülmektedir (Çelik, 2012). Üstelik bu durum sadece ülkemizde yaşanan bir problem değildir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmaya göre lise mezunu öğrencilerin %50'si

[1] Doktora öğrencisi, Pamukkale Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Doktora Programı, Türkiye, seybulut38@gmail.com

[2] Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Türkiye, fatmakirmizi73@gmail.com

üniversite düzeyinde yazma becerisine sahip değildir ve Amerikalı şirketler iş dünyasında yazma becerisini iyileştirme adına yılda 3,1 milyar dolar para harcamaktadır (Cutler ve Graham, 2008).

Gelişmiş bir yazma becerisi ise bireye hayatın her alanında bir çok artı sağlayacaktır. Çünkü yazma becerisi sayesinde kendini daha rahat ifade edecek ve daha az iletişim problemi yaşayacaktır. Sosyal ilişkilerinin yanı sıra akademik başarı ve iş kariyerine de katkı sağlayacaktır. Günümüzde gelişen iletişim teknolojileri yazmanın kullanım alanını da genişletmektedir (Susar Kırmızı, 2016). Ak (2011), bir çok dersteki başarısızlığın sebebinin anladıklarını anlatamama olduğunu ileri sürmektedir. Bu durum bize gelişmiş bir yazma becerisinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Yazı öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrencilere yazının günlük hayattaki yeri kavratılmalıdır. Will Durant'a göre eğitim, bir kültür aktarma işidir ve bu aktarımı en sağlıklı yapacak araç yazılı materyallerdir (Graham ve Perin, 2007). Yazma, tüm derslerde ve hayatın her alanında kullanılan bir iletişim becerisidir (Susar Kırmızı ve Ünal, 2016). Yazma becerisinin geliştirilmesi bireyin iş ve sosyal hayatında büyük önem taşımaktadır. Çünkü iş hayatında çoğu zaman iletişim yazı yoluyla sağlanmaktadır. Bu yeterlilik bireyin başarılı bir kariyer edinmesinde anahtar rolü üstlenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında sekiz yetkinlikten birisi "Ana Dilde İletişim" olarak belirlenmiş ve kendini yazılı olarak ifade etmenin önemine değinilmiştir. Yine programın "özel amaçlar" kısmında "... yazma becerilerini geliştirme, Türkçeyi … yazma kurallarına uygun bilinçli, doğru ve özenli kullanma, …yazma sevgisi ve alışkanlığının kazanılması" gibi ifadelerle yazılı anlatım becerisinin önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2019).

Yazma becerisinin geliştirilmesinden maksat her öğrenciyi bir yazar durumuna getirmek değil içindeki yazma potansiyelini açığa çıkarmaktır. Üstelik bireyler yazdıklarını kendi kendilerine değerlendirip düzeltebiliyor ve yazmaya istek duyuyorsa gelişmiş bir yazma becerisine sahip demektir (Karadağ ve Kayabaşı, 2011). Yazma süreklilik gerektiren ve üzerinde yoğunlaştıkça gelişmektedir. Ayrıca yazmanın tamamen doğuştan gelen bir yetenek olmadığı öğretilebilir bir beceri olduğu unutulmamalıdır (Ak, 2011).

Yazma, bir stenograf gibi duyduklarını düşünmeksizin kodlamak değil gerçek anlamda insan beyninin tüm inceliklerini keşfeden bir yaratım sürecidir (Susar Kırmızı, 2016). Bir diğer ifadeyle yazma düşünce ürünüdür, düşünce ise belli bir birikim sonrasında ortaya çıkmaktadır (Özdemir, 2003). Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi için hazır bulunuşluk ve ön bilgiler önem taşımaktadır. Bir çocuk okula başlamadan önce evde büyüklerinden ve çevresinden yazmaya ilişkin kalem tutuşu, yazım yönü, harf şekli gibi çeşitli ipuçları edinmektedir. Bu ön bilgilerin doğru olarak edinilmesi ilerde yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2012). Ayrıca yazma çalışmalarına başlamak için öğrencinin zihinsel düzeyinin ve psiko-motor becerilerinin yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekmektedir (Temur, 2011). Daha sonra okuldaki formal öğrenmelerle yazma becerisini geliştirmeye çalışacaktır. Graham ile Perin (2007), yazma ve okumanın kabaca paralel giden beceriler olmasına rağmen her zaman aynı seviyede ilerlemeyeceğini ifade etmektedir. Unutulmamalıdır ki yazma becerisi de tıpkı okuma gibi sürekli ve düzenli pratikle gelişecektir (Elma ve Bütün, 2015; Karatay, 2011). Bu nedenle yazma çalışmalarının belli bir döneme değil özellikle ilkokulun geneline yayılması gerekmektedir.

İlkokulun tamamında yazma becerisini edinmek ve geliştirmek için çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreçte yazma becerisinin iki ana unsuru olan okunabilirlik ve hız üzerinde durulmaktadır (Susar Kırmızı ve Ünal, 2016). Ancak bu çalışmalar yazma becerisinin gelişmesi için yeterli olmamaktadır. Çünkü sadece duyduğunu veya gördüğünü yazan değil düşüncelerini, hislerini, hayallerini doğru ve etkili anlatabilen bireyler gelişmiş bir yazma becerisine sahip olmaktadır. Bir ve ikinci sınıfta grupça yazma etkinlikleri yapılırken üç ve dördüncü sınıfta ise bireysel çalışmalara geçilmesi gerekmektedir (Cavkaytar, 2010). Sonraki eğitim basamaklarında sanıldığının aksine öğrencileri bir yazar olarak yetiştirmek değil, yazılı anlatım becerisini istenilen seviyeye getirmek amaçlanmaktadır (Elma ve Bütün, 2015). Bu süreçte öğretmenlere, öğrencileri yazmanın doğuştan gelen yetenek olmaktan çok bireysel çabayla geliştirilebilecek bir beceri olduğuna ikna etme görevi düşmektedir (Çelik, 2012).

Amaç

Literatüre bakıldığında yazılı anlatımın en fazla ihmal edilen becerilerden birisi olduğu (Karadağ ve Kayabaşı, 2011) ve dolayısıyla öğrencilerde özellikle kompozisyon olmak üzere yazma becerisinin önemli ölçüde gelişmediği görülmektedir (Can, 2009). Genellikle yazmanın şekilsel boyutu düşüncenin önüne geçmekte ve ortaya üst bilişsel becerilerin kullanılmadığı yazılar çıkmaktadır (Yılmaz, 2012). Karatay (2011), anlama ve anlatmaya dayalı becerileri etkin kullanabilmeyi bir dilde yetkin olmak şeklinde tanımlamaktadır. Bu durumda Türkiye'deki öğrencilerin önemli bir kısmının yazılı iletişim becerisinde sorunlar yaşadığı dolayısıyla Türkçeyi yetkin olarak kullanamadığı görülmektedir (Şengül, 2011). Görülen bu eksiklikler diğer dil becerilerinde ve özellikle de yazma alanında daha detaylı çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada yazma becerisinin kazanılmasında ilk belirleyicilerden birisi olan sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemler belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olamamalarının nedenleri nelerdir?
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre iyi bir yazma becerisine sahip öğrencide olması gereken nitelikler nelerdir?
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için teknolojiden yararlanılabilir mi?
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için neler yapılabilir?

Yöntem

Bir sınıf, mahalle veya örgüt gibi doğal çevre içerisinde gerçekleştirilen, güncel bir konuyu kendi yaşam çerçevesi içinde ele alan ve sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı araştırmalara durum çalışması denilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Creswell (2018), durum çalışmasını yaşamın veya güncel bağlamın içerisinde bir durumun çoklu veri kaynaklarına ulaşarak derinlemesine araştırılmasını sağlayan metodoloji olarak tanımlamaktadır. Bu çalışma, ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini toplamak amacıyla durum çalışması modeliyle yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından "Açık Uçlu Soru Formu" geliştirilmiştir. Altı sorudan oluşan açık uçlu soru formu uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra form 4 soruya düşürülmüş ve her iki araştırmacı tarafından tartışılarak düzeltilmiştir. Ölçeğin son hali yarı yapılandırılmış form özelliğinde olup 4 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından sınıf öğretmenleriyle görüşülerek araştırmaya katılmaya isteklilik esasına göre toplanmıştır.

Yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve elde edilen veriler detaylı bir şekilde okunmuştur. Yanıtlar okunurken kodlar belirlenmiş ve ortaya çıkan kodlardan ilişkili olanlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Öğretmenlere ait benzer ifadeler birleştirilerek tek bir cümle haline getirilmiş ve tablolara eklenmiştir. Ayrıca aynı alt probleme ilişkin bir öğretmenin birden fazla düşünce belirttiği durumlar bulunmaktadır. Bu nedenle bazı alt problemlerde kodların frekansı katılımcı sayısını geçmektedir.

Çalışmanın güvenirliğini sağlamak için de Miles ve Huberman (1994)'ın görüş birliği formülü uygulanmıştır. Güvenirlik Katsayısı, bu formüle göre "(Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 = " şeklinde hesaplanmaktadır (Akt. Baltacı, 2017). Araştırmanın her alt problemi için güvenirlik katsayısı ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre birinci alt soru için 82.83, ikinci soru için 71,42, üçüncü soru için 77.77 ve dördüncü soru için 90.00 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırma verileri doğrultusunda on kod ve bunlara bağlı olarak sekiz tema oluşturulmuştur. Belirlenmiş olan tema ve kodlar Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya İlişkin Kodlar ve Temalar

Temalar	Kodlar
Başarısızlık Nedenleri	Kendini İfade Edememe
	Akademik Başarısızlık
Gelişmiş Yazma Özellikleri	Birikim
	Anlatım Biçimi
	Gelişime Açıklık
Teknolojik Etki	Duyuşsal Fayda
	Bilişsel Fayda
	Teknolojinin Yan Etkileri

Yazma Becerisini Geliştirme	Konu Seçimi
	Değerlendirme

Tablo 1'de alt problemlerden elde edilen veriler birleştirilerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodlar ortak bir çerçevede bütünleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Çalışmada "Kendini İfade Edememe" ve "Akademik Başarısızlık" kodlarından "Başarısızlık Nedenleri" temasına; "Birikim", "Anlatım Biçimi" ve "Gelişime Açıklık" kodlarından "Gelişmiş Yazma Özellikleri" temasına; "Duyuşsal Fayda", "Bilişsel Fayda" ve "Teknolojinin Yan Etkileri" kodlarından "Teknolojik Etki" temasına; "Konu Seçimi" ve "Değerlendirme" kodlarından ise "Yazma Becerisini Geliştirme" temasına ulaşılmıştır. Kod ve temalara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme yanıt vermek için öğretmenlere "Öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olamamalarının nedenleri nelerdir?" sorusu sorulmuştur ve sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yazma çalışmalarında başarılı olamamalarının nedenleri "Kendini İfade Edememe" ve "Akademik Başarısızlık" kodları olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra bu kodlar birleştirilerek "Başarısızlık Nedenleri" teması oluşturulmuştur. Bu çerçevede "Kendini İfade Edememe" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. "Kendini İfade Edememe" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Öğrenciler yeterince kitap okumuyor.	12
2	Yazma çalışmalarına isteksiz katılıyorlar.	12
3	Aile öğrencinin yazma becerisini geliştirmeyi önemsemiyor	4
4	Öğrencilerin yerel ağızı yazı dilinde kullanmaları.	4
5	Teknolojinin (Tablet, bilgisayar vb.) yazma becerisine olumsuz etkisi bulunmaktadır.	3
6	Hayal gücünü kullanamıyorlar.	2
7	Kelime dağarcıkları yeterli değil.	2
8	İletişim becerileri eksiktir.	2
9	Olay örgüsü kuramıyorlar.	2
10	Farklı yerlerin gezilip görülmemesi yazma becerisini olumsuz etkiliyor.	2
11	Öğrenciler yazıları kısa yazma eğilimindedir.	1
12	Ailelerin çocuklarının düşüncelerine değer vermemesi/onları dinlememesi yazma becerisini olumsuz etkilemektedir.	1
13	Çocukların kendi çevreleri (arkadaşları, akrabaları vb.) ile yeterli iletişim kurmaması.	1
14	Öğrencilerin –dikkatli- dinleme olması gereken düzeyde olmamaları.	1

Tablo 2'deki öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman öğrencilerin yazma çalışmalarındaki başarısızlığının en büyük iki nedenin kitap okuma alışkanlığının olmaması (n=12) ve yazma etkinliklerine isteksiz katılım (n=12) olduğu görülmektedir. Bunların yanı sıra ailelerin yazma becerisinin gelişimine yeterince önem vermemesi (n=4), öğrencilerin çalışmalarında yerel ağzı kullanıyor olması (n=4), teknolojinin yazma becerisinin gelişimini engellemesi (n=3), hayal gücünü yazıya aktaramama (n=2), kelime dağarcığının zayıflığı (n=2) ve iletişim becerisindeki eksiklikler (n=2), olay örgüsünü kurgulayamama (n=2) ve farklı yerler gezilmediği için öğrencilerin yetersiz gözlem yapması (n=2) diğer nedenler olarak sıralanmaktadır. Ayrıca birer öğretmen ise öğrencilerin yazıları kısa yazma eğiliminde olduklarını; çevresiyle yeterli iletişim kuramadıklarını; dinleme sürecinde yeterince dikkatli olamadıklarını; ailelerin çocuklarının düşüncelerine yeterince değer vermediklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre tüm bunlar yazılı ürünlerin ortaya çıkmasında istenilen başarının elde edilememesine neden olmaktadır. "Akademik Başarısızlık" koduna ilişkin olarak tespit edilmiş olan öğretmen görüşleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. "Akademik Başarısızlık" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Öğrenciler özensizce yazıyorlar.	4

2	Öğrenciler yazılı anlatıma gereken değeri vermiyorlar.	3
3	Öğrenciler yazılarını bir an önce bitirmek istemektedirler.	3
4	Türkçe konu anlatım çalışmalarının yoğun olması yazmaya yeterince zaman ayrılmasına engel olmaktadır.	3
5	Sınıfta öğrencilerin seviyelerine göre ağır çalışmalar yapılmaktadır.	2
6	Dil bilgisi kurallarına uymuyorlar.	1
7	Yazma konularına yönelik olarak yeterince ön bilgiye sahip değiller.	1
8	Öğrenciler olay örgüsü oluşturmayı yeterince bilmiyorlar.	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin 4'ü "Akademik Başarı" koduna ilişkin başarısızlık nedenini öğrencilerin özensizce yazması, 3'ü öğrencilerin yazılı anlatıma gereken değeri vermemesi, 3'ü öğrencilerin yazılarını aceleyle biran önce bitirmek istemesi, 3'ü ise Türkçe Dersindeki konu yoğunluğu nedeniyle yazma çalışmalarına yeterli zaman ayrılamaması olduğunu ifade etmektedir. Bunların dışında öğrencilerin; seviyesinin üstünde ağır çalışmalar yapılması (n=2), dilbilgisi kurallarına uymaması (n=1), yazma konularında yeterince ön bilgi sahibi olmaması(n=1), olay örgüsü oluşturmayı yeterince bilmemesi (n=1) diğer başarısızlık nedeni olarak ifade edilmektedir.

Ayrıca iki öğretmen bu alt probleme yönelik olarak "Başarılı olamadıkları kanaati bence yanlıştır." ve "Öğrencilerin birkaçı dışında yazma çalışmalarında yaş grubuna göre gayet iyiler." şeklinde cevaplar vermiştir. Bu cevaplar kendi sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerine uygun olsa bile geneli yansıtmamaktadır. Yapılan araştırmalarda öğrencileri yazma başarısında istenilen düzeyde olmadıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine yanıt vermek amacı ile öğretmenlere "Gelişmiş bir yazma becerisine sahip öğrenci sizce nasıl olmalıdır?" sorusu sorulmuş ve sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda "Birikim", "Anlatım Biçimi" ve "Gelişime Açıklık" kodları oluşturulmuştur. Daha sonra ilişkili kodlar bir araya getirilerek "Gelişmiş Yazma Özellikleri" temasına ulaşılmıştır. "Birikim" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. "Birikim" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Yazım kurallarına dikkat eder.	13
2	Kendini (duygu ve düşüncelerini) yazılı olarak ifade etme eğilimindedir.	9
3	Sayfa düzeni iyidir.	5
4	Yazmak istediği konuyu geniş bir çerçeveden değerlendirebilmeli.	2
5	Kelime dağarcığı iyi bir yazı yazması için yeterli olmalı.	2
6	Yazısı güzeldir.	2
7	Yazılarında yöresel dil kullanmamalı.	1
8	Yazdığı konuya hakim olmalı.	1
9	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun bir şekilde yazabilmeli.	1
10	Yazdıktan sonra düzeltmeler yapmalıdır.	1
11	Farklı türlerde yazabilmelidir.	1
12	Yazılarında anlatım bozukluğu az olmalı ya da hiç olmamalıdır.	1
13	Yazıya uygun başlık koymalı.	1
14	Belirlenmiş olan yazma konusunun dışına çıkmamalı.	1

Tablo 4'te öğretmenlerin gelişmiş yazma becerisine sahip bir öğrencinin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Buna göre yazım kurallarına dikkat eden (n=13), duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme eğiliminde (n=9), sayfa düzeni iyi (n=5), yazmak istediği konuyu geniş bir çerçeveden değerlendirebilen (n=2), kelime dağarcığı iyi bir yazının gerektirdiği zenginlikte (n=2) ve yazısı güzel olan (n=2) öğrenciler gelişmiş yazma becerisine sahip olarak ifade edilmektedir. Bunun dışında birer öğretmen ise yazılarını yöresel dille yazmayan, yazma konusuna hakim olan ve konu dışına çıkmayan, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini uygun şekilde kurgulayabilen, yazdıktan sonra düzeltmeler yapan, farklı türlerde yazan,

yazısına uygun başlık atabilen, yazılarında anlatım bozukluğuna rastlanmayan öğrencilerin gelişmiş yazma becerisine sahip olduğunu belirtmektedir. "anlatım Biçimi" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. "Anlatım Biçimi" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Anlaşılır bir dille yazmalıdır.	4
2	Cümleler arasında bağlantı/ilgi olmalıdır.	2
3	Etkili cümleler yazabilmelidir.	1
4	Yazılarında sade bir dil kullanmalıdır.	1
5	Yazılarında kendine özgü kelime ve cümleler kullanmalıdır.	1
6	Yazılarında neyi anlattığını vurgulayabilmelidir.	1
7	Yazılarında olayları çok yönlü bir şekilde kurgulayabilmelidir.	1
8	Uzun cümleler kurma çabası içinde olmalıdır.	1
9	Olaylar arasında bağlantı kurabilmelidir.	1
10	Yazıda ilginç örneklere yer vermelidir.	1
11	Olayların nedenlerini yazmalıdır.	1

Tablo 5 incelendiği zaman "Anlatım Biçimi" koduna ilişkin öğretmenlerin verdiği yanıtlar görülmektedir. Öğretmenler, anlaşılır bir dille yazma (n=4), cümleler arasında bağ/ilgi olması (n=2), yazılarında olayları çok yönlü kurgulayabilme yazılarında olayları çok yönlü kurgulayabilme yazılarında olayları çok yönlü kurgulayabilme (n=1), etkili cümle yazma (n=1), yazılarında sade bir dil, (n=1), kendine özgü kelime ve cümleler kullanmayı (n=1) gelişmiş bir yazma becerisine sahip öğrencinin özellikleri olarak görmektedir. Ayrıca neyi anlattığını vurgulayan (n=1), uzun cümleler kurma çabası içerisinde olan (n=1), olaylar arasında bağlantı kurabilen (n=1), olayların nedenini yazan (n=1) ve yazılarında ilginç örneklere yer veren (n=1) öğrenciler de gelişmiş bir yazma becerisine sahip olarak değerlendirilmektedir. Tablo 6'da "Gelişime Açıklık" koduna ilişkin öğretmen görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 6. "Gelişime Açıklık" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Kitap okumayı sever.	2
2	Arkadaşları ile iyi ilişkiler içinde olan öğrenciler yazma çalışmalarında daha iyidir.	1
3	Hayal gücü yüksektir.	1
4	Araştırma yapmayı sever.	1
5	Boş zamanlarında yazı yazmalı.	1
6	Yazmaktan zevk almalı.	1
7	Çevresindeki olaylara yönelik olarak duyarlı olmalı.	1
8	Yazdıklarını arkadaşları ile paylaşmalı.	1
9	Kendi başına yazabilmeli.	1

Tablo 6 incelendiği zaman öğretmenlerin kitap okumayı seven (n=2), arkadaşlarıyla iyi ilişkiler içerisinde olan (n=1), hayal gücü yüksek (n=1), araştırma yapmayı seven (n=1), boş zamanlarında yazı yazan (n=1) ve yazmaktan zevk alan (n=1), çevresindeki olaylara yönelik olarak duyarlı olan (n=1), kendi başına yazan (n=1) ve yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşan (n=1) öğrencileri gelişmiş bir yazma becerisine sahip olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yanıt vermek amacıyla öğretmenlere "Yazma becerisini geliştirmek için teknolojiyi kullanabilir miyiz? Nasıl?" sorusu yöneltilmiş ve elde edilen yanıtlar analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda "Duyuşsal Fayda", Bilişsel Fayda" ve "Teknolojinin Yan Etkileri" kodları oluşturulmuştur. Daha sonra ilişkili kodlar bir araya getirilerek "Teknolojik Etki" temasına ulaşılmıştır. Bu çerçevede "Duyuşsal Fayda" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. "Duyuşsal Fayda" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		f
1	Yazma çalışmalarına dikkat çekmek ve motive etmek için kullanılabilir.	3
2	Teknolojik olanaklarla (E-yazarlık) öğrenciler yazılı ürünlerini daha geniş kapsamda paylaşma imkanı bulurlar.	2
3	Klavye kullanımıyla yazmaya teşvik edilebilir.	1
4	Teknolojik aletlerle yazmaya özendiren metinler hazırlanabilir.	1

Tablo 7'de yazma öğretmenlerin çalışmalarında teknoloji kullanmanın "Duyuşsal Fayda" koduna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğretmenler; yazma çalışmalarına dikkat çekmek ve motive etmek (n=3), öğrencinin yazılı ürünlerini daha geniş kapsamda paylaşacağı ortam sağlamak (n=2), klavye kullanımıyla yazmaya teşvik etmek (n=1) ve yazmaya özendirici metinler hazırlamak gibi nedenlerden dolayı teknoloji kullanımını yararlı görmektedir. Tablo 8'de "Bilişsel Fayda" koduna ilişkin öğretmen görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 8. "Bilişsel Fayda" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		F
1	Akıllı tahtalar yazma çalışmalarında kullanılabilir.	5
2	İyi yazı örneklerini sınıfa getirme ve sınıfla paylaşma kolaylığı sağlamaktadır.	4
3	Tabletle yazma dersleri yapılabilir.	2
4	Öğrenci yazılı ürünlerini görsellerle destekleyebilir.	2
5	Teknolojiyle duygu ve düşüncelerini daha kolay aktarır.	1
6	Elektronik ortamda yazı güzelliği sağlanır.	1
7	Yazma kurallarını öğretmek için kullanılır.	1
8	Yazma konusu hakkında ön bilgi edinmeyi kolaylaştırır.	1
9	Film izlettirilerek özetleme çalışması yaptırılabilir.	1

Tablo 8'e göre öğretmenler; akıllı tahtayı yazma çalışmalarında kullanma (n=5), iyi yazı örneklerini sınıfa getirme ve paylaşma kolaylığı sağlama (n=4), tabletle yazma dersleri yapma (n=2) ve öğrencilere yazılı ürünlerini görsellerle destekleme olanağı sağlama (n=2) gibi nedenlerle teknolojiyi yazma çalışmalarında faydalı olarak görmektedir. Ayrıca öğrenmeler teknolojinin faydasına yönelik diğer nedenleri; teknolojiyle duygu ve düşüncelerini daha kolay aktarma (n=1), elektronik ortamda yazı güzelliği sağlama (n=1), yazma kurallarını öğrenme (n=1), yazma konusu hakkında ön bilgi edinmeyi kolaylaştırma (n=1) ve film izlettirerek üzerinde özetleme çalışması yapma (n=1) olarak sıralanmaktadır. Tablo 9'da "Teknolojinin Yan Etkileri" koduna ilişkin öğretmen görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 9. "Teknolojinin Yan Etkileri" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		f
1	Teknolojinin yazmayla ilgisi yoktur.	3
2	Tablet ve bilgisayar çok kullanılırsa yazma verimini düşürüyor.	2
3	Teknolojiyle çok ilgili olan öğrenciler okuma-yazmayı sevmiyor.	1
4	Öğrenciler, klavyeye alışınca kalemle yazmak istemiyorlar.	1
5	Teknoloji öğrencinin akıcı yazmasını engelliyor.	1
6	Sosyal medya yazılarındaki kısaltmalar (slm, nbr vb.) yazılı anlatıma zarar veriyor.	1
7	Teknoloji dil gelişimini olumsuz etkiliyor.	1

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenler yazmanın teknolojiyle ilgisi olmaması (n=3), tablet ve bilgisayarı çok kullanmanın yazma verimini düşürmesi (n=2), teknolojiyle çok ilgili olan öğrencilerin okuma-yazmayı sevmiyor olması (n=1), klavyeye alışan öğrencilerin kalemle yazmak istememesi (n=1), sosyal medyadaki kısaltmaların (slm, nbr) yazılı anlatıma zarar vermesi (n=1), teknolojinin akıcı yazmayı (n=1) ve dil gelişimini (n=1) olumsuz etkilemesi gibi sebeplerle yazma becerisini geliştirmek için teknoloji kullanılmaması gerektiğini düşünmektedir.

Üçüncü alt probleme verilen cevaplar anlam bakımından incelendiğinde öğretmenlerden 31'i teknoloji kullanımını yazma becerisini geliştirmek için yararlı, 7'si zararlı görmektedir. Öğretmenlerden 6'sı bu konuda fikir belirtmemiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt vermek amacı ile öğretmenlere "Yazma becerisini geliştirmek için önerileriniz var mıdır? Var ise nelerdir?" sorusu sorulmuş ve sorulara verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Alınan yanıtlar doğrultusunda "Konu Seçimi" ve "Değerlendirme" kodları oluşturulmuştur. Bu kodlar birleştirilerek "Yazma Becerisini Geliştirme" temasına ulaşılmıştır. Bu kapsamda "Konu Seçimi" koduna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. "Konu Seçimi" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırılmalıdır.	4
2	Yazma konusunu seçerken öğrencilerin ilgileri dikkate alınmalıdır.	3
3	Yazma çalışmasına başlamadan önce konuyla ilgili konuşularak hazırlık yapılmalıdır.	2
4	Eğlenceli ve özgün konularda yazma çalışması yapılmalıdır.	2
5	Öğrencilerin merak ve araştırma duygusu güçlendirilmelidir.	2
6	Yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.	1

Tablo 10'da öğretmenlerin yazma becerisini geliştirmek için "Konu Seçimi" koduna ilişkin görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması(n=4), yazma konusu seçiminde öğrencilerin ilgilerinin göz önünde tutulması(n=3) ve eyleme başlamadan önce konuyla ilgili konuşarak yazmaya zihinsel hazırlık yapılması(n=2) yazılı anlatım becerisini geliştirmektedir. Bunların dışında eğlenceli ve özgün konularda yazmak (n=2), öğrencilerin merak ve araştırma duygusunu güçlendirmek(n=2), yaratıcılığı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak (n=1) da diğer öneriler olarak belirtilmektedir. "Değerlendirme" koduna ilişkin olarak tespit edilmiş olan öğretmen görüşleri Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. "Değerlendirme" Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri		**f**
1	Öğrencilerin yazıları değerlendirilerek en kısa zamanda dönüt verilmelidir.	4
2	Yazmaya motive edici ifadeler kullanılmalıdır.	3
3	Öğrencilerin yazı çalışmaları sergilenmelidir.	2
4	Öğrencilerin başarılı yazma çalışmalarına ödül verilmelidir.	1
5	Değerlendirme sürecinde yazının biçimsel yönünden çok içeriğine önem verilmelidir.	1

Tablo 11'de öğretmenlerin yazılı anlatım becerisini geliştirmek için yönelik "Değerlendirme" koduna ait önerileri verilmiştir. Öğretmenler yazılı ürünleri değerlendirme sürecinde; en kısa zamanda dönüt verme (n=4), yazmaya motive edici ifadeler kullanma (n=3), yazı çalışmalarını sergileme(n=2), başarılı örneklere ödül verme(n=1) ve yazının biçimsel yönünden çok içeriğe önem verme (n=1) davranışlarının yazılı anlatım becerisini geliştireceğini ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenler öğrencilerin yeterince kitap okumamasını, yazma çalışmalarına isteksiz katılıyor olmalarını, yazı dilinde yerel ağız kullanıyor olmalarını yazma çalışmalarındaki başarısızlığın sebebi olarak düşünmektedir. Bu tespitler yazmanın doğasıyla tutarlılık göstermektedir. Çünkü yazma ifade edici dil becerilerinden birisi olduğu için öğrencilerin birikimiyle doğru orantılı olarak gelişim göstermektedir. Ayrıca Fitzgerald ve Shanahan (2000) okuma ve yazma becerileri arasındaki bu benzerliğe dikkat çekerek, okuma-yazmanın benzer entelektüel süreçlerle ilgili olduğunu ifade etmektedir Öğretmenler yazma çalışmalarındaki başarısızlığın bir sebebini de isteksizlik olarak ifade etmiştir. Bu görüş Graham, Berninger ve Fan (2007)'ın çalışmasıyla tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada yazmaya ilişkin olumlu tutum sahibi olanların yazılı ürünlerinin daha başarılı olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmenler, yazım kurallarına dikkat eden, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme eğiliminde olan, anlaşılır ve bağlantılı cümleler kuran ve kitap okumayı seven öğrencilerin gelişmiş bir yazma becerisine sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu durum öğretmenlerin problemin nedenine ilişkin verdiği yanıtlarla

örtüşmektedir. Ancak bazı öğretmenler, yazısı güzel ve uzun cümle kuran öğrencilerin de yazma becerisinin gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Fakat bu düşünce alışılagelmiş bir yanlış uygulamadır. Yazma çalışmalarında yazının güzelliğinden çok içeriğini ve okunaklılığını değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin yazmaya ilgi duymadıkları bir gerçektir ve genellikle yazma çalışmalarını sıkıcı bulmakta, yazmak istememektedirler (Elma ve Bütün, 2015). Bunun önüne geçmek için en etkili yollardan birisi yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere sıkça kural öğretimi yapmak yerine özgürce yazma denemesi yapabilecekleri ortam sunmaktır (Temur, 2011). Bu ortamları oluşturmak uygulamada çoğu kez göz ardı edilse de aslında programlarımızda yer almaktadır. 1924 İlk Mektep Müfredat Programında yazı çalışmalarını değerlendirme sürecinde fikir ve mantık hataları düzeltilirken çocuğun orijinal fikirlerine dokunulmaması gerektiği vurgulanarak açıklanmıştır (Özbay, 2011). Yazma öğretimi iki temel aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; harf, hece, kelime gibi yapıların ne olduğu ve nasıl yazılacağının öğretildiği kazanım ve kendini yazılı olarak anlatabilme becerisinin öğretildiği geliştirme aşamalarıdır (Akyol, 2010). Yazma çalışmalarının değerlendirilmesi ile ilgili bölümde öğretmenlerin önemli bir kısmının yazma başarısını ölçerken birinci aşamaya odaklandıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin de yazılı anlatım becerisine ilişkin bakış açılarının değişmesi gerektiğini de göstermektedir.

Teknoloji yazma çalışmalarına dikkat çekmek, motivasyonu arttırmak, yazma öncesi hazırlık çalışmalarını verimli hale getirmek ve yazılı ürünleri paylaşma olanaklarını çoğaltmak açısından etkilidir. Ancak teknolojiye fazla ilgili olan öğrencilerin okuma-yazma performanslarının da düşük olduğu görülmektedir. Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin raporuna göre lise öğrencilerinin 2009 yılında okuma testi puan ortalamaları 1992 yılına göre ortalama dört puan düşüktür (Duggleby, Tang ve Kuo-Newhouse, 2015). Bu başarısızlığın tek sebebinin teknoloji olduğunu söylemek yanlıştır. Ancak öğrencilerin önemli bir kısmı okul dışında en çok teknolojiyle ilgilenmekte olduğu da bir gerçektir. Öğretmenler yazma çalışmalarını geliştirmek için teknolojiyi kendilerinin kullanması gerektiğini ama öğrencilerin uzun süreler kendi başına kullanmaması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer yandan ise Cutler ve Graham (2008), araştırmalarının sonucunda bilgisayarları yazma programlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmenin yazma çalışmalarını verimli hale getireceğini ifade etmektedir. Çünkü teknolojiyi gelişigüzel değil de daha akılcı kullanan bireylerin akademik başarıları yükselmektedir.

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

1. Öğretmenler:

a. Ders içi yazma etkinliklerini süreç temelli olarak yürütmelidir. Böylelikle öğrenciler yazılı ürünlerini daha kolay yapılandırabilecektir.

b. Öğrencileri yazmanın sadece doğuştan bir yetenek olmadığına ikna etmeli öğretilebilir ve zamanla geliştirilebilir bir beceri olduğuna inandırmalıdır.

c. Yazılı anlatım çalışmaları sadece birinci sınıfta kalmamalı ilkokulun tamamında öğrenci seviyesine göre geliştirilerek devam edilmelidir.

2. Veliler:

a. Teknolojiyi daha bilinçli kullanması için öğrencisini yönlendirmeli. Dijital araçlarda akademik başarısını destekleyici uygulamalara yer vermelidir.

b. Öğrencisinin oluşturduğu yazılı ürünleri takip etmeli ve yazılı anlatım çalışmalarını desteklemelidir.

3. Araştırmacılar:

a. Yazılı anlatım çalışmalarında yaşanan sorunlara ilişkin farklı örneklemlerde araştırmalar yapmalıdır.

b. Yazılı anlatım çalışmalarını daha etkili hale getirebilecek önerilerle ilgili eylem araştırmaları yapmalıdır.

c. Teknolojinin eğitim ortamlarına etkisi üzerinde çalışmalar yapmalıdır.

ç. Öğretmen, program, ders ortamı vb. yazma sürecindeki değişkenlerin başarılı bir yazılı ürün elde edebilmek için hangi yeterliliklere sahip olması gerektiği araştırılmalıdır.

Kaynakça

Ak, E. (2011). Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir.

Akyol, H. (2007). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (6. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.

Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (3. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3 (1), 1-15.

Can, Y. (2009). Afyonkarahisar ili merkez Hoca Ahmet Yesevi İlkokulu beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (*10*), 133-139.

Creswell, J. W. (2018). Nitel Araştırma Yöntemleri (4. Baskı). (Çev.). Siyasal Kitabevi. Ankara.

Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary Grade Writing Instruction: A National Survey. *Journal of Educational Psychology*, 100 (*4*), 907-919.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrenicilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (*1*), 727-743.

Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *TÜBAR*, 13 (*1*), 233-255.

Duggleby, S. J., Tang, W. & Kuo-Newhouse, A. (2015). Does the use of connective words in written assessments predict high school students' reading and writing achievement?. Reading Psyhology, 37, 511-532.

Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (*2*), 104-131.

Göçer, A. (2015). Süreç temelli yazma yaklaşımının grup çalışması tekniğiyle uygulanabilirliği ve etkililiği. *İnternational Journal of Language Academy*, 3 (*2*), 14-36.

Graham, S. Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(*3*), 516-536.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective Strategies to İmprove Writing of Adolescents in Middle and High Schools. A Report to Carnegie Corporation of New York.* Alliance for Excellent Education. Washington.

Karadağ, R. ve Kayabaşı, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete ve köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies,* 6 (*3*), 989-1010.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (*3*), 1029-1047.

Maden, S. (2011). Jigsaw 1 tekniğinin yazılı anlatım becerisi akademik başarısına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (*2*), 901-917.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.

Özbay, M. (Ed.). (2011). *Yazma Eğitimi* (1. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.

Özdemir, E. (2003). *Sözlü, Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon* (12. Baskı). Remzi Kitapevi. İstanbul.

Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35 (*1*), 39–50.

Susar Kırmızı, F. (Ed.). (2016). *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (Ed.). (2016). *İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Şengül, M. (2011). İlköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkiliğinin değerlendirilmesi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Elazığ.

Temur, T. (Ed.). (2011). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi* (2. Baskı). Pegem Akademi. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. Kademe öğrencilerinin kompozisyon yaza becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9 (*19*), 321-330.

İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerinin İncelenmesi

An Examination of Fourth-Grade Elementary Students' Persuasive Writing Skills

Nurhan Aktaş[1], Bengisu Kaya[2]

Özet

Bu araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; 2018–2019 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ankara'da ve Karadeniz Ereğli'de öğrenim gören 150 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, nicel araştırma desenlerinden "tarama modeli" yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, dördüncü sınıf öğrencilerine birbirinden farklı içerikte beş konu sunulmuş ve öğrencilerden bu konulardan birini seçerek ikna edici metin yazmaları istenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan İkna Edici Metin Yazma Formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde her bir katılımcıya, hazırlanan form verilmiş ve katılımcılara seçtikleri konu hakkında ikna edici metinlerini yazmaları için bir ders saati süre tanınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğrencilerin ikna edici yazı yazma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kız öğrencilerin ikna edici metin yazma puanlarının erkek öğrencilerin ikna edici metin yazma puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İkna edici yazma, ilkokul öğrencileri, yazma becerisi

Abstract

The aim of this study was to examine the persuasive text writing skills of fourth grade elementary school students. The study group of the research consisted of 150 fourth grade students studying in Ankara and Karadeniz Ereğli during the spring term of the 2018-2019 academic year. In the study, the "survey model" type of quantitative design approach was used. Within the scope of the study, the fourth grade students were presented with four topics, each with different content, and were asked to select one of these topics and to write a persuasive text about it. In the study, the Persuasive Text Writing Form prepared by the researchers was used as the data collection tool. During the data collection process of the research, the prepared form was given to each participant, and the participants were allotted one lesson period for them to write their persuasive texts about the topics they had chosen. According to the findings of the research, it is seen that the students' persuasive writing skills levels are not adequate as it is desired. Furthermore, it was determined that female students' persuasive test writing scores were higher than those of male students.

Keywords: Persuasive writing, elementary students, writing skill

Giriş

İkna, istenilen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen iletişim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013, s.171). Günlük yaşamımızda belli bir yeri olan ikna süreci, öğrencilerin yazma becerileri açısından da önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin farklı türde metin yazmayı öğrenmeleri yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi açısından önemlidir. Akyol (2006) çocukların farklı türde metinlerin varlığından ve hedef kitleye ilişkin bilgilerden haberdar olmaları gerektiğini belirtmektedir. İkna edici metin, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı bir metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s.64). Yirmi birinci yüzyılda en çok kullanılan ikna türlerinden olan ikna edici metinler, yazarın belli bir bakış açısına bağlı olarak bir düşünceyi veya önermeyi benimseyerek muhatabını bu yönde ikna etmeye çalıştığı bir metin türü olarak da tanımlanmaktadır (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014).

Sorenson (2000, s.109-110) ikna edici yazının taşıması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

• "Tartışması uygun bir konuyu ele alır,

• Karşı düşünceye sahip okurların olduğunu varsayar,

• Okur ve yazarın aynı düşüncede olduğu ortak bir paydada başlar,

• Okuyucuların ilgilerini ve karşıt görüşlerini öngörür,

• Karşı argümanları çürütür,

• İstatistik veri, örnekler, neden-sonuç ilişkisi gibi destekleyici ifadeler sunar,

• İddiasını başta ya da sonda sunar,

• Okurun karşı çıkabileceğini varsayarak düzenlenmiş bir planı takip eder,

[1] Sınıf öğretmeni, nurhanakts@gmail.com

[2] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bengisu.kaya@beun.edu.tr

• Mantıksal çıkarımlara dayanır,

• Duygusal veya psikolojik söylemler kullanır,

• İkna etme büyük bir oranla yazarın güvenilirliğine bağlıdır,

• Okuyucunun ters tepkisini önlemek için ikinci şahıs bakış açısından kaçınır,

• Okuyucunun konuya odaklanmasını sağlamak için birinci şahıs bakış açısından kaçınır,

• Okuyucuyu ikna etmek için etkili geçişler kullanır,

• Okuyucunun ne yapması ya da düşünmesi anlatan mantıklı bir sonuç ile bitmelidir."

İkna edici yazma becerisi başta Avustralya, İngiltere ve ABD gibi ülkelerde olmak üzere değerli kabul edilmekte (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014) ve ikna edici metinlerin değerlendirilmesi konusu üzerinde önemle durulmaktadır. Tuncer (2009) ikna edici metinlerin bir konu üzerinde öne sürülen düşüncelerin gerekçeleriyle birlikte anlatılması esasına dayandığını, bununla birlikte ikna edici metinlerin dünyada en çok kullanılan yazma türlerinden birisi olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde Türkçe Öğretim Programları incelendiğinde, öğrencilerin ikna etme becerisini kullanmaya yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 2005 Türkçe Öğretim Programında üçüncü sınıftan itibaren "yazma öğrenme alanı" içerisinde ikna edici yazmaya yönelik kazanımlar yer almaktadır. Fakat 2015 ve sonraki Türkçe Öğretim Programlarında ikna edici yazmaya yer verilmemiş, sadece sekizinci sınıf düzeyinde "sözlü iletişim öğrenme alanı/konuşma öğrenme alanı" içerisinde ikna etme becerisini kullanmaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır.

Literatürde ilkokula devam eden öğrencilerin ikna edici yazma becerisini konu alan çalışmalar bulunmakta (Beard & Burrell, 2010; Kissel, 2003; Leon, 2008; Nippold, Ward-Lonergan & Fanning, 2005; Standish, 2005) ancak söz konusu çalışmalarda İngilizcenin daha çok yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin oluşturduğu Türkçe metinlerde ikna edici yazmayı ele alan çalışmaların (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Kaptan, 2015) ise oldukça az olduğu görülmektedir. İkna edici yazma çalışmalarının Türkçe eğitiminde yeterince yer bulmaması ve bu çalışmaların genellikle ilköğretim ikinci kademede yer alması göz önünde bulundurulduğunda; bu çalışmaya ilkokul öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın genel amacı; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici metin yazma becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı özelliklerini kullanma durumları nasıldır?
İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı özelliklerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli yaklaşımı kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Asıl amaç araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içinde değiştirmeye kalkmadan, doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Ankara'da ve Karadeniz Ereğli'de öğrenim gören 150 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmış, araştırmacıların görev yaptıkları yerler, ulaşım şartları ve okulların uygunluk durumu etkili olmuştur. Bu örneklem tekniğinde amaç uygun ve gönüllü olan katılımcıları araştırmaya dâhil etmektir (Creswell, 2005). Çalışma grubuna ilişkin veriler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kız	72	48
	Erkek	78	52
Toplam		150	100

Tablo 1'e göre çalışma grubunda 72 (%48) kız, 78 (%52) erkek olmak üzere toplam 150 öğrenci bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen İkna Edici Metin Yazma Formu kullanılmıştır. Formda, araştırmacılar tarafından belirlenen beş konu yer almaktadır. Hazırlanan ölçme aracının uygunluğuna yönelik üç alan uzmanından görüş alınmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin İkna Edici Yazma Metin Türü İçin Seçtikleri Konuların Dağlımı

Yazma Konusu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Konu 1 *Öğretmenini, bir dersi bahçede oyun oynayarak geçirmeye ikna etmek*	44	29,3
Konu 2 *Arkadaşlarını okul temsilcisi olarak seni seçmeleri için ikna etmek*	23	15,3
Konu 3 *Belediye başkanını mahallenize çocuk parkı yapılması konusunda ikna etmek*	47	31,3
Konu 4 *Arkadaşlarını, senin istediğin oyunu oynamaları için ikna etmek*	27	18
Konu 5 *Anneni, yeni bir oyuncak almaya ikna etmek*	9	6
Toplam	150	100

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin en çok (%47) üçüncü yazma konusu olan "*Belediye başkanını mahallenize çocuk parkı yapılması konusunda ikna etmek"* şeklindeki yazma konusunu seçtikleri görülmektedir. Bu seçimlerini *"Öğretmenini, bir dersi bahçede oyun oynayarak geçirmeye ikna etmek."* şeklindeki yazma konusu takip etmektedir (%44). Öğrencilerin en azının tercih ettiği konunun ise *"Anneni, yeni bir oyuncak almaya ikna etmek"* olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci:

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim-öğretim döneminin bahar yarıyılında Ankara'da ve Karadeniz Ereğli'de bulunan devlet okullarından toplanmıştır. İlk olarak tüm öğrencilere, araştırmacılar tarafından hazırlanan form verilmiş ve katılımcılara seçtikleri konu hakkında ikna edici metinlerini yazmaları için bir ders saati süre tanınmıştır. Veri toplama süreci araştırmacılar tarafından yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma için toplamda 230 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak 80 öğrencinin yazısı, istenilen yazı özelliklerini taşımadığı için veri grubundan çıkarılmıştır. İkna edici yazıları puanlama sürecinde, ilk olarak araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak ayrı ayrı puanlama yapmış ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Puanlamalara ilişkin karşılaştırmalar sonrasında araştırmacıların ikilemde kaldığı durumlar tekrar gözden geçirilmiş ve araştırmacılar tutarsız durumlara ilişkin fikir birliğine varıncaya kadar analizleri irdelemişlerdir.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi için, SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde Kaptan (2015) tarafından geliştirilen İkna Edici Yazıları Ölçme aracı kullanılmıştır. Formda yer alan 3 kategori öğrencilerin sınıf seviyesi dikkate alınarak, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analize dâhil edilmemiştir. Öğrencilerin yazıları, formda yer alan 8 kategoriye göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bu ölçme aracından alabilecekleri en yüksek puan 32, en düşük puan 8'dir.

Öğrencilerin yazıları, ölçme aracında yer alan (*iddianın varlığı, neden belirtme, yazım kuralları, üslup, kelime seçimi, sunum, cümlede akıcılık ve organizasyon*) kategorilere göre analiz edilmiş ve bu kategorilere uyan cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine bakmak için t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı özelliklerini kullanma durumlarının nasıl olduğuna yönelik araştırma sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Yazdıkları İkna Edici Metinlerin İkna Edici Yazıları Ölçme Aracına Göre Aldıkları Puanların Dağılımı

İkna edici yazma özellikleri		Değerler					Toplam
		1 puan	2 puan	3 puan	4 puan	Ort.	
İddianın Varlığı	f	9	72	62	7	2,446	150
	%	6,0	48	41,3	4,7		100
Neden Belirtme	f	45	75	27	3	1,920	150
	%	30	50	18	2		100
Yazım Kuralları	f	36	65	35	14	2,180	150
	%	24	43,3	23,3	9,3		100
Üslup	f	25	67	50	8	1,620	150
	%	16,7	44,7	33,3	5,3		100
Kelime Seçimi	f	34	70	41	5	2,113	150
	%	22,7	46,7	27,3	3,3		100
Sunum	f	33	64	44	9	2,193	150
	%	22	42,7	29,3	6		100
Cümlede Akıcılık	f	39	63	41	7	2,106	150
	%	26	42	27,3	4,7		100
Organizasyon	f	67	73	10	----	1,620	150
	%	44,7	48,7	6,7	----		100
İkna Edici Yazı Toplam Puan				16,198			

Öğrencilerin yazılarında bir iddiaya yer verdikleri söylenebilir. Ancak öğrencilerin ele aldıkları iddiayı destekleyen ve karşıt fikirleri çürütmek için kullanılması gereken neden belirtme ortalamasının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun öğrencilerin iddiasını destekleyecek bir gerekçe gösteremediğini ve bu durumun ikna edicilik bakımından yetersiz kaldığı söylenebilir.

Yine öğrencilerin ikna edici bir yazının nasıl bir üslupla yazılması gerektiği konusunda yeterli düzeye sahip olmadıkları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğrencilerin ikna edici bir yazının giriş, gelişme ve sonuç paragraflarından almış oldukları puan ortalamalarına (organizasyon) bakıldığında ikna edicilik bakımından düşük bir ortalamaya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli seviyede olmaması ya da ikna edici bir yazının giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının barındırması gereken nitelikleri bilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin yazdığı metinlerin ikna edicilik toplam puan ortalamasına bakıldığında, toplamda 32 puan üzerinden 16.198 puan olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin daha önce ikna edici yazı yazma çalışması veya etkinlikleri yapmamış olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir**.**

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı özelliklerini kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. **Öğrencilerinin Yazdıkları Metinlerde İkna Edici Yazı Özelliklerini Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

İkna Edici Yazı Özellikleri	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	t	p
İddianın Varlığı	Kız	72	2,708	,659	4,85	,00
	Erkek	78	2,205	,610		
Neden Belirtme	Kız	72	2,069	,737	2,39	,01
	Erkek	78	1,782	,732		
Yazım Kuralları	Kız	72	2,611	,864	6,28	,00
	Erkek	78	1,782	,749		
Üslup	Kız	72	2,680	,708	6,83	,00
	Erkek	78	1,897	,694		
Kelime Seçimi	Kız	72	2,416	,686	4,84	,00
	Erkek	78	1,833	,779		
Sunum	Kız	72	2,638	,774	7,13	,00
	Erkek	78	1,782	,695		
Cümlede Akıcılık	Kız	72	2,472	,750	5,58	,00
	Erkek	78	1,769	,788		
Organizasyon	Kız	72	1,819	,612	4,04	,00
	Erkek	78	1,435	,548		
Toplam	Kız	72	19,413			
	Erkek	78	14,485			

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmış oldukları metinlerde ikna edici yazı özelliklerini kullanma düzeyleri, ikna edici yazma becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına göre; ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici bir yazıda bulunan unsurları kullanım düzeylerinin ortalamalarında kız öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). Bu durum, dördüncü sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin ikna edici metin yazma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu göstermektedir. Tablo 4 incelendiğinde, ikna edici yazı özelliklerine bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek aldıkları puanların genellikle metnin biçimsel özelliklerini ilgilendiren (sunum, yazım kuralları vb.) kısımlar olduğu görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğrencilerin yazılarında ikna edici yazma özelliklerini kullanma durumlarının ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Birinci araştırma sorusuna yönelik veriler incelendiğinde, öğrencilerin ikna edici yazma unsurlarını kullanma düzeylerinin 1,2,3,4 dereceli puanlama ölçeğine göre 1 ve 2 puan aldıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerin ikna edici yazı yazabilme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin ikna edici yazı unsurlarını kullanma durumlarına bakıldığında ikna edici bir yazıda öğrencinin tarafını gösteren bir iddiada bulunma girişimlerinin olduğu; ancak iddiasını destekleyecek nedenler ve olabilecek karşıt görüşleri çürütmek için kullandıkları nedenlerin ortalamasının oldukça düşük olduğu görülmektedir.

7- 13 yaş arası çocukların ikna edici yazılar yazma becerisi üzerine yapılan bir araştırmaya göre bu yaş aralığındaki tüm çocukların bir şeyler ifade edebildiği, yaş arttıkça düşüncelerini mantıksal gerekçelerle açıkladıkları görülmüştür. Buna göre 10 yaşın altındaki çocukların benmerkezci bir yaklaşımla nedenlerini açıklayıp karşı taraftaki insanı ikna etmede başarısız oldukları görülmüştür (Tompkins, 2004).

İkna edici yazı özellikleri kendi aralarında sıralandığında en yüksek ortalamanın "iddianın varlığı" kategorisinde yer aldığı, en düşük ortalamanın ise "üslup" ve "organizasyon" olduğu görülmektedir. Bu durum,

öğrencilerin ikna edici bir yazıyı hangi üslupla yazmaları gerektiği konusunda yetersiz kaldıklarını ve bir yazıda bulunması gereken giriş, gelişme ve sonuç gibi bölümlere dikkate etmedikleri ve yazılarında yer vermedikleri görülmektedir. Bu durum, Kaptan'ın (2015) yaptığı çalışma sonucuyla benzerdir.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı yazma becerileri, öğrencilerin cinsiyetlerine göre ele alındığında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bu durumun da aslında öğrencilerin ikna becerilerini kullanabilmeleri açısından değil yazım noktalama ve kâğıt temizliği vb. özelliklerdeki kız öğrencilerin başarısından kaynaklandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin ikna edici metin puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek çıkması, kız öğrencilerin ikna edici metinlerin değerlendirilmesinde biçimsel özelliklerden daha fazla puan aldıklarının bir göstergesidir. Bu durum alan yazındaki çalışmalarla da (Arıcı ve Urgan, 2008; Bağcı, 2011; Deniz, 2007; Arı, 2008; Kaptan, 2015) benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Türkçe dersi öğretim programında kazanımlarda yer almasa dahi ikna edici metin yazma çalışmalarına yönelik öğrencilere afiş, broşür vb. etkinlikler ile derste yazı çalışmaları yaptırılabilir.

İkna edici yazma çalışmalarında neden belirtme ve fikrini destekleyecek argümanlar sunma konusunda öğrencilerin yetersiz olduğu görülmektedir. Bunu desteklemek amacıyla sınıf içinde farklı tartışma aktivitelerine yer verilebilir ve öğrencilerin aktif olacağı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlikler artırılabilir. Bu konuda Standish (2005) çalışmasında ikna edici metin yazdırmayı öğretmede doğrudan öğretim yapılan öğrencilerin daha düşük performans gösterdikleri; işbirlikçi stratejik okuma ve ikna içerikli doğrudan öğretim yapılan öğrenciler üzerinde işbirlikçi okumanın etkili olduğu ve ikna edici metin yazma başarılarının doğrudan öğretim yapılan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin bir konu üzerinde farklı rollere girerek; yaratıcı drama, örnek olay gibi etkinliklerle ikna unsurlarını fark etmeleri sağlanabilir.

Öğrencilerin yazma sürecinde yol haritası olarak kullanmaları için yazma süreci kontrol listeleri hazırlanarak yazılarının niteliğini değerlendirmede kullanılabilir.

Kaynakça

Akyol, H.(2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

Arı, G. (2008). *Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği),* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Arıcı, A. F., & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20,* 317 – 328.

Bağcı, H. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretleri ile yazım kurallarını uygulayabilme düzeyi*. Turkish Studies- International Periodical For the Language, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (1), 693 – 706.

Beard, R. & Burrell, A. (2010). Writing attainment in 9- to 11-year-olds: Some differences between girls and boys in two genres. *Language and Education, 24* (6), 495–515

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011*). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010. Bildiri Kitabı, s.263-272. İzmir.

Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademede konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kissel, B. (2003). Promoting writing and preventing writing failure in young children. *Preventing School Failure, 52* (4), 53–56.

Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2*(1), 12-21.

Leon, T. M. (2008). *Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive text*. Unpublished doctoral thesis, Washington: Maryland University.

Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M. & Fanning J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents and adults: a study of syntactic, semantic and pragmatic development, language, *Speech and Hearing Services in Schools, 36,* 125-138.

Sorenson, S. (2000). *Webster's new world student writing handbook*. Cleveland, Ohio:Wiley.

Standish, L. G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Unpublished doctoral thesis, Washington: University of Maryland.

Tompkins, G. L. (2004). *Teaching Writing Balancing Process and Product.* Pearson Merrill Prentice Hall

Tuncer, H. (2009). *Anlatma teknikleri (konuşma, yazma).* İzmir: Orkun Kitabevi.

İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Verdikleri Geri Bildirimlerin İncelenmesi

Investigation of the Feedback of Primary School Teachers to Improve the Writing Skills of Primary School Students

Bengisu Kaya[1], Nurhan Aktaş[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne tür geri bildirimler verdiklerini incelemektir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu, Zonguldak Ereğli'de ve Ankara'daki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırma verileri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun metnin eksikliklerine ağırlık verdiği ve metnin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin yazının "biçimsel özellikler" üzerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili geri bildirimlere daha fazla ağırlık verdikleri ayrıca, yazma becerisini geliştirmek için içerik özelliklerine yönelik çalışmalara daha sık yer verdikleri söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yazma becerisi, geri bildirim, sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri

Abstract

The purpose of the study is to examine what kind of feedback the primary school teachers give to improve students' writing skills. In this study, case study approach was adopted which is one of the qualitative research designs. The study group consists of 100 primary school teachers working in public and private schools in Eregli, Zonguldak and Ankara. As a data collection tool, an open-ended questionnaire form was used which was prepared by the researchers. When the research data is examined, it was found that the majority of the participants focused on the deficiencies of the text, and their evaluation of the text were concentrated on the "morphological properties". It can be said that teachers place more emphasis on the feedback about the development of written expression skills, and they give more attention to the content features in order to improve the writing skills.

Keywords: Writing skills, feedback, primary school teachers, primary school students

Giriş

Yazma süreci; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşmaktadır (Englert, Raphael, Anderson, Anthony & Stevens, 1991; Akyol, 2014; Coşkun, 2014a; Karatay, 2011). Bu aşamaların iyi bir şekilde yapılandırılması ve öğrencilerin yazdıkları metinlerin değerlendirilerek geri bildirimler verilmesi, yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir. Çünkü yazma eğitiminde verilen geri bildirimler öğrencilere büyük katkılar sağlamaktadır. Öğretmenin, öğrencisinin yazdığı metinle ilgili yapacağı bir düzeltme, metin üzerine yazacağı bir not veya düzeltilebilecek noktalarla ilgili sunacağı öneriler, öğrenciler için etkili bir model oluşturabilir. Böylece öğrenciler, yazdığı metinde yer alan hataları veya eksik kısımları görüp yazısını nasıl düzeltebileceğini öğrenebilir.

2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarıyla birlikte kullanılmaya başlanan yeni ölçme değerlendirme anlayışı özellikle süreç değerlendirmesini, bu değerlendirmenin bir parçası olarak da öğrencilere geri bildirim verilmesini ön plana çıkarmıştır (Tamer, 2013). Süreci iyi yapılandıran ve değerlendirmeye yönelik sistemli bir geri bildirim planı oluşturan öğretmen, öğretimde karşılaşılan sorunları daha kolay çözebilir ve zamanı daha etkili kullanabilir (Göçer ve Şentürk, 2019b).

Öğretmenlerin öğrencilerin kompozisyonları hakkındaki geri bildirimleri, öğretmen-öğrenci etkileşiminin önemli bir parçasıdır (MacDonald, 1991). Öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazma becerisine yönelik iyileştirici ve geliştirici geri bildirimlerin yetersiz olması, zamanla onlarda yazılı anlatıma karşı olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011). Bu nedenle yazma sürecinde öğrencilere sağlanabilecek en büyük destek, öğrencilerin taslak metinlerinin öğretmen ya da akran tarafından değerlendirilerek geri bildirim sunulmasıyla öğrencilerde ürettikleri metnin niteliğine ilişkin farkındalık yaratılmasıdır (Ülper, 2011).

Araştırmacılar, öğretmenlerin geri bildirimi etkili bir şekilde kullandıklarında öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu bir şekilde etkilediklerini bulmuşlardır (Jamalinesari, Rahimi, Gowhary & Azizifar, 2015). Öğrencilerin geri bildirim aldıklarında, iyi bir yazının; fikirler, fikirlerin ifadesi, okurların algıları ve tepkileri arasında bir etkileşim olduğunu keşfettiklerini ve metinlerini tamamlamadan önce bu noktalara dikkat etmeleri

[1] Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bengisu.kaya@beun.edu.tr
[2] Sınıf Öğretmeni, Türkiye, nurhanakts@gmail.com

gerektiğini ifade eden Chaudron (1984), geri bildirimler yoluyla, yazılarının okuyucular üzerindeki etkileri hakkında bilgi alan öğrencilerin yazma becerilerini etkili bir şekilde geliştirebileceklerini söylemektedir.

1990'lı yıllara kadar etkileşimci bakış açısıyla, yazma eğitiminde geri bildirim kavramının, anlamın yapılandırılmasında okuyucunun verdiği karşılıklar olarak kabul edildiğini belirten Eren (2018), sonraki dönemlerde geri bildirim türlerinde de farklı algılamalar oluştuğunu ifade etmektedir.

Yazma eğitiminde verilen geri bildirimler "metni değerlendiren kişi açısından, öğretmen geri bildirimi ve akran geri bildirimi; iletişim biçimi açısından, yazılı geri bildirim ve sözlü geri bildirim; övgü veya yergi bildirişine göre geri bildirim; değerlendirenin tutumuna göre, yapıcı geri bildirim, yansız geri bildirim ve yıkıcı geri bildirim; özgül (spesifik, hususi) veya genel geri bildirim, açık veya muğlâk geri bildirim; metinle ilgili eleştiri ve önerilerin metin içinde veya metin dışında sunulduğu geri bildirim; biçime veya içeriğe yönelik geri bildirim" biçiminde sınıflandırılmaktadır (Coşkun ve Tamer, 2015, s. 340–360).

Öğrencilerin yazılı anlatım ürünleri değerlendirilirken; yazının okunaklılığı, sayfa düzeni, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu gibi "metnin biçimsel özellikleri"nin yanı sıra anlatımın akıcılığı, metnin konuya uygunluğu, fikirlerin düzenlenmesi, metnin anlam bütünlüğü, metin için belirlenen başlığın uygunluğu gibi "metnin içerik özellikleri" bakımından da ele alınarak, geri bildirimlerin her iki boyutu içerecek şekilde verilmesi önem taşımaktadır. Coşkun (2014b)'a göre geri bildirim vermede içeriğe ilişkin hususların biçime yönelik unsurlardan öncelikli olması gerekir.

Yazma çalışmalarında geri bildirim verilmesine yönelik ilgili ulusal ve uluslararası literatürde çeşitli araştırmalar yer almaktadır (Chaudron, 1984; Coşkun ve Tamer, 2015; Çetinkaya, 2015; Eren, 2018; Göçer ve Şentürk, 2019a; Göçer ve Şentürk, 2019b; Jacobs, Curtis, Braine ve Huang, 1998; Jamalinesari vd., 2015; MacDonald, 1991; Paulus, 1999; Schunk ve Swartz, 1993; Sia ve Cheung, 2017; Tamer, 2013; Ülper, 2011; Vyatkina, 2011). Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılarını değerlendirirken yazıdaki hangi unsurlara dikkat ettikleri, ne tür geri bildirimde bulundukları ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik ne tür çalışmalara yer verdikleri merak konusudur. Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, bir öğrenci tarafından yazılan metni inceleyerek bu öğrencinin metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik verdikleri geri bildirimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenleri hikâye türünde yazılmış bir metni hangi unsurlara göre değerlendirmektedir?
Sınıf öğretmenleri inceledikleri metne hangi geri bildirimleri vermektedir?
Sınıf öğretmenleri yazma becerisini geliştirmek için ne tür çalışmalar yapmaktadır?

Yöntem

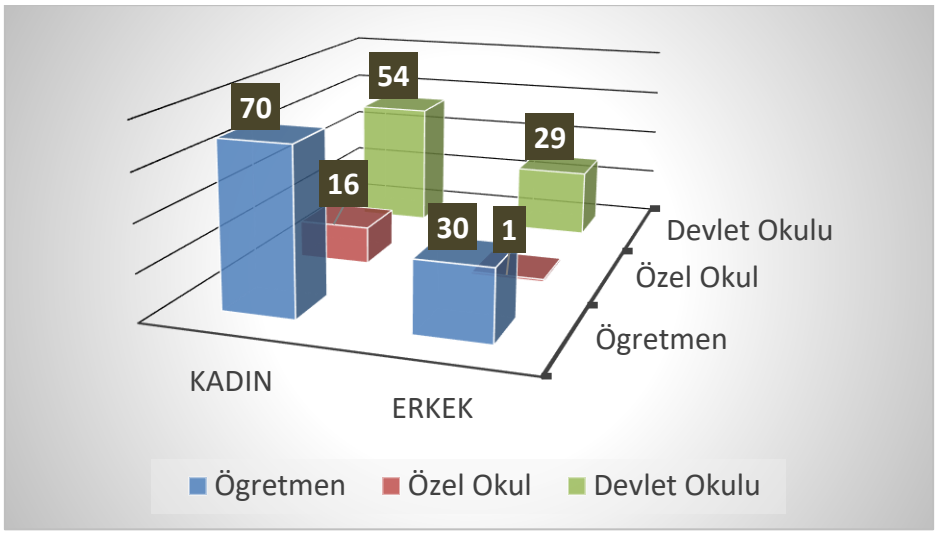
Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı benimsenmiştir. Gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma türlerinden biri olan durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, bir öğrenci tarafından yazılmış bir metni inceleyip, bu öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için ne tür geri bildirimlere ve çalışmalara yer vereceklerine yönelik görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

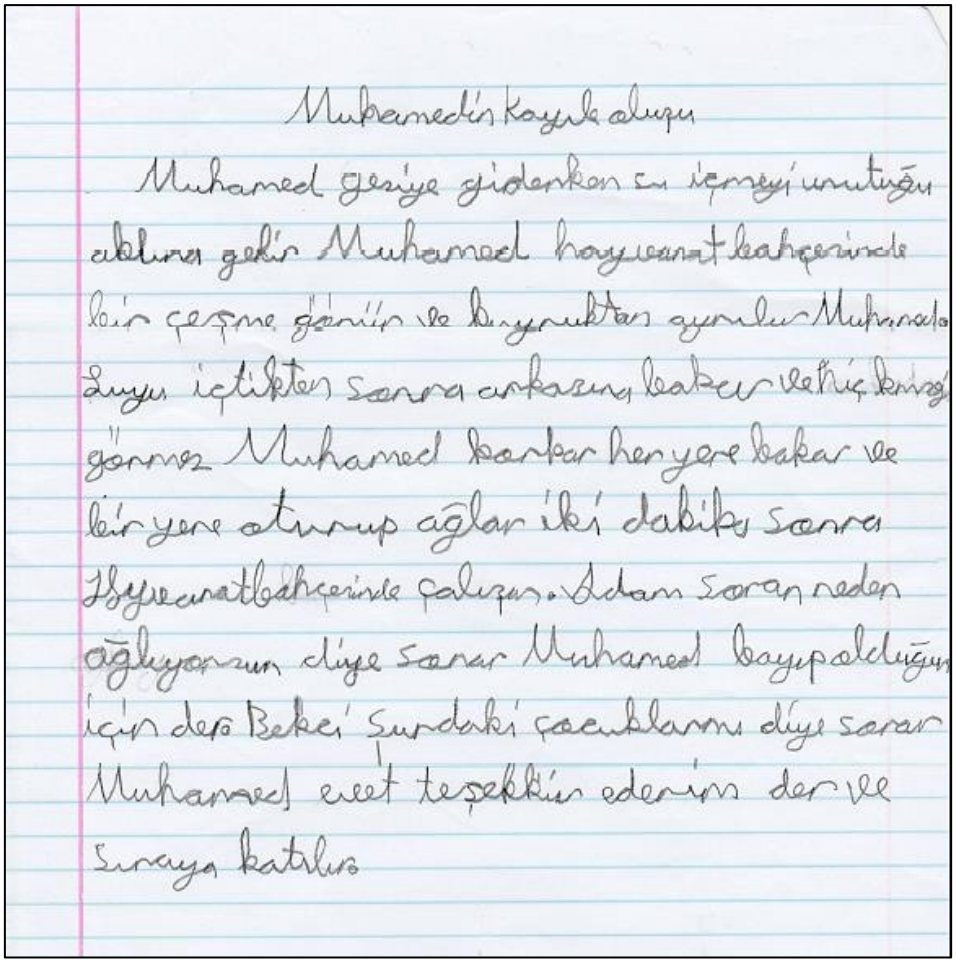
Çalışma grubunu, Zonguldak Ereğli'de ve Ankara'daki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlere ve okul türüne göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların Cinsiyetlere ve Okul Türüne Göre Dağılımı

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Hazırlanan ölçme aracının uygunluğuna yönelik üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde, iki bölümden oluşan nihai formun ilk kısmında, bir ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi tarafından hikâye türünde yazılmış, biçim ve içerik yönünden eksikleri olan bir metin yer almaktadır (Şekil 2).



Muhamedin kayıp oluşu

Muhamed geziye giderken su içmeyi unutuğu aklına gelir Muhamed hayvanat bahçesinde bir çeşme görür ve kuyruktan ayrılır Muhamed. Suyu içtikten sonra arkasına bakar ve hiç kimseyi görmez Muhamed korkar her yere bakar ve bir yere oturup ağlar iki dakika sonra Hayvanat bahçesinde çalışan. Adam soran neden ağlıyorsun diye sorar Muhamed bayıp olduğun için der. Bekçi şurdaki çocuklarını diye sorar Muhamed evet teşekkür ederim der ve sıraya katılır.

Şekil 2. Öğrencinin Yazısı

İkinci kısmında ise bu metni yazan öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik geri bildirim vermeye dayalı üç açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular şu şekildedir:

Örnekte yer alan hikâye edici metinle ilgili değerlendirmeleriniz nelerdir?

Örnekteki metni dikkate aldığınızda, yazma becerisini geliştirmek için öğrenciye nasıl bir geri bildirimde bulunursunuz?

Bu metni yazan öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için ne tür çalışmalar yaparsınız?

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtların analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular dikkate alınarak belirlenen temalar şu şekildedir:

Metnin Değerlendirilmesi

Verilen Geri Bildirimler

Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılacak Çalışmalar

Her bir tema ile ilgili katılımcıların görüşlerine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan görüşler için içerik analizi yapılarak "anahtar kelimeler" belirlenmiş ve görüşlerin tekrar edilme sıklığına göre frekans değerleri verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına göre belirlenen temalar altında sunulan görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde, sınıf öğretmenlerinin *"metnin değerlendirilmesi"* temasına yönelik verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Tablo 1'de öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 1. "Metnin Değerlendirilmesi" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	Anahtar Kelimeler	f
Biçimsel Özellikler	Yazım kurallarına uyulmaması	52
	Noktalama işaretlerinin eksik/yanlış kullanılması	46
	Harflerin/kelimelerin eksik/yanlış yazılması	11
	Okunaklı yazılmaması	4
	Kelime tekrarı yapılması	4
	Sayfa kullanımının düzensiz olması	3
İçerik Özellikleri	Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin belirsizliği	27
	Olayların oluş sırasına göre anlatılması*	22
	Fikirlerin ayrıntılı işlenmemesi	19
	Devrik cümle/anlatım bozukluğu	16
	Cümlelerde anlam bütünlüğü olmaması	16
	Metinde yer verilen anlatımın yeterli olması*	12
	Sınıf düzeyinin altında bir yazı olması	9
	Hikâye unsurlarına eksik yer verilmesi	8
	Hayal gücünün gelişmemiş olması	5
	Kelime dağarcığının yetersizliği	3
	Okuma alışkanlığının olmaması	2
	Başlığın metne uygun olmaması	1

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin metnin değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin; *"biçimsel özellikler"* ve *"içerik özellikleri"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin metnin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin "biçimsel özellikler" kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, inceledikleri yazıda yazım kurallarına uyulmadığını ve noktalama işaretlerinin eksik/yanlış kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Metnin içerik özellikleri ile ilgili en sık alınan yanıt "giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin belirsizliği" olmuştur. Bunun yanı sıra "fikirlerin ayrıntılı işlenmemesi, cümlelerin devrik olması, anlatım bozuklukları bulunması, cümlelerde anlam bütünlüğü olmaması" metin içeriğine yönelik katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüşlerdir.

Katılımcıların görüşlerinin tamamına yakını metnin eksiklikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Fakat az sayıdaki katılımcı, metinde ayrıntıya yer verilmese de olayların oluş sırasına göre anlatıldığını ifade etmiş, metinde yer verilen anlatımın yeterli olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmeye yönelik verdikleri geri bildirimler *"Verilen Geri Bildirimler"* teması altında incelenmiştir. Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin görüşleri neticesinde belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 2. "Verilen Geri Bildirimler" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	Anahtar Kelimeler	f
Metnin Biçimsel Özelliklerine Yönelik Geri Bildirim	Noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilmesi	46
	Yazım kurallarına uyulması	39
	Harflerin biçimsel özelliklerine dikkat edilmesi	6
	Harflerin yazılışının tekrar edilmesi	6
	Bitişik eğik yazının kullanılmaması	2
	Sayfanın düzenli kullanılması	1
	Kelimeler arası uygun boşluklar bırakılması	1
Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Geri Bildirim	Öğrencinin yazma çalışmaları yapması	37
	Öğrencinin okuma çalışmalarına daha fazla vakit ayırması	23
	Metin türüne özgü unsurlara yer verilmesi	23
	Öğrenciye eksik ve yanlışlarının fark ettirilmesi	10
	Yazma stratejilerinin uygulanması	10
	Doğru/kurallı cümleler kurulması	8
	Öğrencinin yazmaya yönelik motive edilmesi	5
	Metne uygun başlık verilmesi	3
	Ebeveynin yazma çalışmalarını kontrol etmesi	2

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin metne yönelik verdikleri geri bildirimlerin *"metnin biçimsel özelliklerine yönelik geri bildirim"* ve *"yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine yönelik geri bildirim"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Biçimsel özelliklere yönelik katılımcılar tarafından öğrenciye en sık verilen geri bildirim "noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilmesi" ve "yazım kurallarına uyulması" olmuştur. Yazılı anlatım becerisine yönelik ise "öğrencinin yazma çalışmaları" yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra okuma çalışmalarına daha fazla vakit ayrılması ve metin türüne özgü unsurlara yer verilmesine yönelik geri bildirimlerde de bulunmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik geri bildirimlere daha fazla ağırlık verdikleri, ayrıca metin türüne özgü geri bildirimlerde de bulundukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencinin yazmaya başlamadan önce planlama yapması, metnini yazdıktan sonra kontrol etmesi gibi yazma stratejilerinin kullanımına yönelik geri bildirimlerde de bulunmuşlardır.

Araştırmanın üçüncü ve son alt probleminde sınıf öğretmenlerinin yazma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalara yönelik görüşleri alınmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar *"Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılacak Çalışmalar"* teması altında incelenmiştir. Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin görüşleri neticesinde belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 3. Yazma Becerisini Geliştirmek İçin Yapılacak Çalışmalar

Kategori	Anahtar Kelimeler	f
İçerik Özelliklerine Yönelik Çalışmalar	Metin yazma çalışmaları yapılması	76
	Okuma çalışmaları yapılması	25
	Öğrencinin yazdığı metinlerin incelenmesi/geri bildirim verilmesi	17
	Örnek metinlerin incelenmesi	9
	Giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin yazılması	8
	Hataların düzeltilerek metnin yeniden yazdırılması	7
	Öğrencinin okuduklarını özetlemesi	7
	Yazmaya motive edilmesi	7
	Öğrencinin anı defteri/günlük tutması	5
	Ebeveyn desteğine başvurulması	5
	Kurallı cümle kurma çalışmaları yapılması	4
	Hikâye unsurlarına yer verilmesine yönelik çalışma yapılması	4
	Öğrencinin hayal gücünün/yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi	4
	Metin üzerinde boşluk tamamlama çalışması yapılması	2
	Metne uygun başlık verilmesi	2
	Metin yazmaya başlamadan önce ön hazırlık yapılması	2
	Öğrencinin okuduğu metinlerin ana fikirlerini bulması	1
	5N1K çalışmalarının yapılması	1
	Kelime hazinesinin geliştirilmesi	1
Biçimsel Özelliklere Yönelik Çalışmalar	Noktalama işaretlerinin kullanımının öğretilmesi	29
	Yazım kurallarının öğretilmesi	21
	Harflerin tanıtılması/öğretilmesi	19
	Kelimelerin doğru yazımı için imla kılavuzu/sözlükten yararlanılması	5

Sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalara yönelik belirttikleri görüşlerin *"içerik özelliklerine yönelik çalışmalar"* ve *"biçimsel özelliklere yönelik çalışmalar"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde bu temaya ilişkin katılımcıların içerik özelliklerine yönelik çalışmalara daha sık yer verdikleri söylenebilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için metin yazma çalışmalarının yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, metin yazma çalışmaları kapsamında *"dikte çalışmaları", "hikâye tamamlama", "özetleme", "karışık şekilde verilen görsellerin sıraya koyularak metin yazılması", "öğrencinin okuduğu metinleri değiştirerek yeni metinler oluşturması"* gibi farklı türde yazma çalışmaları yapılabileceğini ifade etmişlerdir. İkinci temada olduğu gibi bu temada da sınıf öğretmenleri "okuma çalışmaları yapılması" gerektiğini vurgulamışlar, ayrıca öğrencinin yazdığı metinlerin incelenerek geri bildirim verilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır.

Biçimsel özelliklere yönelik ise; noktalama işaretlerinin kullanımının, yazım kurallarının ve harflerin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiğine yer vermişlerdir. Bu çalışmalar için imla kılavuzu ve sözlükten yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında elde edilen bulgular; metnin değerlendirilmesi, verilen geri bildirimler ve yazma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalar temaları altında toplanmıştır.

Sınıf öğretmenleri, inceledikleri yazıda yazım kurallarına uyulmadığını, noktalama işaretlerinin eksik/yanlış kullanıldığını, harflerin/kelimelerin eksik/yanlış yazıldığını, yazının okunaklı olmadığını, kelime tekrarları yapıldığını ve sayfa kullanımının düzensiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca giriş, gelişme, sonuç bölümlerinin belirsiz olduğunu, fikirlerin ayrıntılı işlenmediğini, cümlelerin devrik olduğunu, anlatım bozuklukları bulunduğunu, cümlelerde anlam bütünlüğü olmadığını belirtmişlerdir. Az sayıdaki katılımcı ise, metinde olayların oluş sırasına göre anlatıldığını ve anlatımın yeterli olduğunu söylemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun metnin eksikliklerine ağırlık verdiği ve metnin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin yazının "biçimsel özellikler" üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Araştırmalar, öğretmenlerin, öğrencilerin yazma ürünlerini değerlendirirken biçime gereğinden fazla önem verdikleri ve metni içerik açısından değerlendirmeyi ihmal ettiklerini ortaya koymaktadır (Eren, 2018). Göçer (2011) öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini incelediği çalışmada öğretmenlerin her birinin yazılı anlatımları değerlendirmede farklı ölçütler kullandığını, genel bir ölçüt birliğinin sağlanmadığını, metnin biçimsel özelliklerinin içerik özelliklerine göre daha ön planda tutulduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmenleri; paragraf düzeni, sayfa düzeni, yazım ve noktalama gibi hususların incelendiği biçime yönelik geri bildirimlerin yanı sıra yazılı anlatım becerisi ile ilgili öğrencinin yazma çalışmaları yapmasına, okuma çalışmalarına daha fazla vakit ayrılmasına ve metin türüne özgü unsurlara yönelik geri bildirimlere yer vermişlerdir. Ayrıca öğrencinin metnini yazmadan önce planlaması, yazdıktan sonra kontrol etmesi gibi yazma stratejilerinin kullanımına yönelik geri bildirimlerde de bulunmuşlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili geri bildirimlere daha fazla ağırlık verdikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin, yazma çalışmalarına verdikleri geri bildirimleri inceleyen birçok çalışma, öğretmenlerin geri bildirimin önemine ilişkin görüş birliği sağladığı ancak beceri alanlarına özgü kullanılabilir geri bildirim türleri konusunda hangi aşamada, ne tür, ne zaman ve nasıl geri bildirim kullanılacağı konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur (Göçer ve Şentürk, 2019a). Çetinkaya (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarına daha çok yazım ve imla gibi dilbilgisel görünüm ile ilgili geri bildirim verildiği tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenlerinin geri bildirimin önemine ilişkin farkındalığa sahip oldukları, inceledikleri metin örneğine yönelik pek çok geri bildirim verdikleri görülmektedir. Yazının biçimsel özellikleri noktasında sınıf öğretmenlerinin görüş birliğine sahip oldukları söylenebilirken, yazının içerik boyutuna yönelik görüşlerinin dağılım gösterdiği söylenebilir. Fakat bu tema kapsamında elde edilen veriler bir bütün olarak incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin içeriğe yönelik geri bildirimlere daha sık yer verdikleri belirlenmiştir.

Katılımcılar; yazının önemli, iyi ve güzel yönlerini vurgulama ve yazıyı daha iyi hale getirmek için yapılacakları bildirme olarak ifade edilen yapıcı geri bildirimlere, yazılı bir metni inceleme sırasında bir problemi / çözümü belirlerken tarafsız davranmayı, olumlu veya olumsuz bir tutum takınmamayı içeren yansız geri bildirimlere, güzel sözler içeren, değerlendirme ya da yazıdaki olumlu özellikleri belirleme olarak ifade edilen övgü içeren geri bildirimlere, yazılarının olumsuz yönleri üzerinde yoğunlaşıldığı yergi türü geri bildirimlere, düzeltme yapmaksızın hatanın var olduğunu veya ne olduğunu belirten sadece sorunu bildiren geri bildirimler türlerine yer vermişlerdir. Yazma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalara yönelik katılımcılar, metin yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini, bu kapsamda dikte, hikâye tamamlama, özetleme, gibi farklı türde yazma çalışmaları yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuma çalışmaları yapılarak yazma becerisinin gelişiminin desteklenebileceğini, öğrencinin yazdığı metinlere geri bildirim verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Biçimsel özelliklere yönelik ise; noktalama işaretlerinin kullanımının, yazım kurallarının ve harflerin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılması gerektiğine yer vermişlerdir. Bu temaya yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin içerik özelliklerine yönelik çalışmalara daha sık yer verdikleri belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

Yazma becerisine yönelik geri bildirim türlerinin öğretim programında belirtilmesi öğretmenlerin farkındalığını artırarak uygulamalarda kullanımı geliştirebilir. Eğitim Fakültelerinde Türk Dili I, Türkçe Öğretimi gibi derslerde geri bildirim türleri ve geri bildirim verme ilkeleri gibi konulara yer verilebilir. Öğretmenlere ve öğretmen adaylarına geri bildirim türleri ve kullanımı konusunda eğitim verilebilir. Öğretmen

ve öğretmen adaylarının yazma eğitiminde verdiği geri bildirimlerin türleri ve nitelikleri konusunda araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Chaudron, C. (1984). The effects of feedback on students' composition revisions. *RELC Journal, 15*(1), 1-14.

Coşkun, E. (2014a). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. Ahmet Kırkkılıç, & Hayati Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 231–283). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E. (2014b). Yazma eğitimi. Ahmet Kırkkılıç, & Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49–91). Ankara: Pegem Akademi.

Coşkun, E., & Tamer, M. (2015). Yazma eğitiminde geri bildirim türleri ve kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(32), 337-372.

Çetinkaya, G. (2015). Examining characteristics of teacher feedback in organizing written texts. *International J. Soc. Sci. & Education, 5*(2), 322-331.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens D. D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal, 28*(2), 337–372. doi: 10.3102/00028312028002337

Eren, M. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazma sürecinde aldıkları geri bildirim ile ilgili görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 71-97.

Göçer, A., & Şentürk, R. (2019a). Türkçe eğitiminde yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılabilecek geribildirim türleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 43*, 123-149.

Göçer, A., & Şentürk, R. (2019b). Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları geribildirim türlerine yönelik bir araştırma. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(31), 40-92. https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.461313

Jacobs, G. M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. (1998). Feedback on student writing: Taking the middle path. *Journal of Second Language Writing, 7*(3), 307-317.

Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The effects of teacher-written direct vs. indirect feedback on students' writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 192*, 116–123.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029–1047. http://turkishstudies.net/Makaleler/2016362704_63_halit_karatay.pdf sayfasından erişilmiştir.

MacDonald, R. B. (1991). Developmental students' processing of teacher feedback in composition instruction. *Review of Research in Developmental Education, 8*(5), 3-7.

Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing, 8*(3), 265-289

Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18,* 337-354.

Sia, P. F. D, & Cheung, Y. L. (2017). Written corrective feedback in writing instruction A qualitative synthesis of recent research. *Issues in Language Studies, 6*(1), 61-80.

Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki geri bildirimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Âkif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(22), 280-300.

Vyatkina, N. (2011). Writing instruction and policies for written corrective feedback in the basic language sequence. L2 Journal, 3, 63-92. doi: 10.5070/L2319070

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İlkokuma ve Yazmaya Geçiş Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Teachers' Views in Terms of Transition to Primary Reading and Writing in Terms of Various Variables

Hasan Aydemir[1], Yalçın Karalı[2], Çiğdem Kılınçer[3]

Özet

Araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen sonuçlar temelinde öneriler getirmektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni, Bingöl merkez ve merkeze bağlı köylerdeki ilkokullarda görevli 448 sınıf öğretmenidir. Evrenin tümüne ulaşılması amaçlandığından örneklem alınmamıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Okuma yazamaya geçiş sürecinde kadın öğretmenler "aile" faktörünü daha etkili bulmuşlardır. "25-30" ve "36-40" yaş grubundaki öğretmenler, "41-45" yaş grubundaki öğretmenlere göre "bireysel farklılıklar" ve "çevre" faktörlerini daha etkili bulmuşlardır. "1-5 yıl" ile "11-15 yıl" kıdem gruplarındaki öğretmenler, "16-20 yıl" kıdem grubundaki öğretmenlere göre bireysel farklılıklar faktörünü daha etkili bulmuşlardır. Sınıf mevcudu "30 ve üzeri" olan öğretmenler, sınıf mevcudu "21-30 arası" olan öğretmenlere göre okul ve öğretmen faktörünü daha etkili bulmuşlardır. "1-4 yıl" ve "5-9 yıl" birinci sınıf okutan öğretmenler, "10 yıl ve üstü" birinci sınıf okutan öğretmenlere nazaran "aile" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin daha etkili bulmuşlardır.

Anahtar kelimeler: İlkokuma ve yazma, birinci sınıf, sınıf öğretmeni

Abstract

The aim of the study is to evaluate the factors that affect the transition process of 1st grade students to reading and writing based on the opinions of teachers and to make suggestions based on the results obtained. Relational screening model was used in the research. The population of the study is 448 primary school teachers working in primary schools in Bingöl center and villages. As the entire population was intended to be reached, no sample was taken. Five-point Likert scale developed by the researcher was used as the data collection tool. In the process of transition to literacy, female teachers found the "family" factor more effective. Teachers in "25-30" and "36-40" age groups found "individual differences" and "environment" factors more effective than teachers in "41-45" age group. Teachers in the "1-5 years" and "11-15 years" seniority groups found the individual differences factor more effective than the teachers in the "16-20 years" seniority group. Teachers with class sizes of "30 and over" found the school and teacher factor more effective than teachers with class sizes of "21-30". "1-4 years" and "5-9 years" first grade teachers found that "family" and "school and teacher" factors were more effective than "10 years and above" first grade teachers.

Keywords: Primary reading and writing, first grade, classroom teacher

Giriş

Çocuğun ilkokuldan üniversiteye kadar eğitiminin her kademesindeki başarısı, büyük ölçüde onun okuma ve yazma becerisini kazanma düzeyine bağlıdır. Bundan dolayı diğer bütün derslerin temelinin Türkçe dersine ve Türkçe dersinin temelinin de ilk okuma yazma öğretimine bağlı olduğunu söylemek mümkündür (Kayıkçı, 2008: 424). Eğitim süreci açısından anadil eğitiminin, anadil eğitim ve öğretimi sürecinde de okuma ve yazmanın önemli bir yeri bulunmaktadır. Anadil gelişim sürecinde, çocuğun konuşmaya başladığı dillenme dönemi diye adlandırılabilecek 2-6 yaş arası dönem önemli bir yer tutar. Bu dönem dil öğrenmeye elverişli bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Beyin gelişiminin büyük bir bölümünün altı yaşın sonuna kadar gerçekleştiği göz önüne alındığında, bu yaş aralığının önemi daha da ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında eğitim-öğretimin her kademesinde ve hayatın her döneminde kişinin başarısı, nitelikli bir dil eğitimi temeline dayanır. Nitekim dilin anlama, kendini ifade etme gibi becerilerinin gelişiminde çeşitli eksiklikleri olan öğrencilerin öğrenmede de çeşitli zorluklar yaşandığı görülmektedir (Yıldız, 2010: 32). İlk okuma ve yazma öğretiminin temel amacı, okumayı ve okuduğunu anlamayı çocuğa öğretmektir. Bu dönemde çocuk, okumayı öğrenmekle en önemli bilgi edinme, yazmayı öğrenmekle de en kalıcı anlatım yolunu kazanmış olacaktır. Okuma ve yazmanın öneminin kavratılması ile çocuklar, okuma ve yazmayı öğrenmeye karşı daha istekli olurlar. Bu istek de okuma ve yazma öğretim sürecinin en önemli ayağını oluşturmaktadır (Üredi, 2008: 57).

Okuma ve yazma çalışmalarına yeni başlayan öğrencilerin hazır olmalarında; çevrenin, ailenin ve okuma-yazma materyallerinin (resimli kitaplar vb.) etkisi büyüktür. Okumayı öğrenme çalışmalarının ilk adımında çocukların çevreleri oldukça önemlidir. Çevre, çocuklara sağlanan okuma materyallerinin farklılığı ve

1 İnönü Üniversitesi, İnönü Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya- Türkiye, hasan.aydemir@inonu.edu.tr

2 İnönü Üniversitesi, İnönü Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya- Türkiye, yalcin.karali@inonu.edu.tr

3 Milli Eğitim Bakanlığı, Kovancılar- Elazığ, Türkiye, cigdem.kilincer@hotmail.com.tr

çeşitliliği yönlerinden etkilidir. Çocuğun yaşadığı çevrede okuma bilinci gelişmiş, eğitim düzeyi yüksek ise, çocuğun da okumaya ilgisi daha yüksek olmaktadır. Öte yandan eğitim düzeyinin düşük olduğu sosyo-ekonomik çevrede yetişen çocukların okumaya güdülenmişlik durumları daha düşük olarak gözlenmektedir (Yıldız, 2010: 34).

İlk okuma ve yazma öğretiminin başarılı bir şekilde sürdürülmesi ve sonuçlandırılmasında öğretmenin çok önemli etkileri bulunmaktadır. Yeni bir çevre ve topluluk içerisine giren öğrencinin bu ortama adapte olmasında öğretmenin tutumu çok önemlidir. Okula yeni başlayan çocuklar arasında okula ve öğrenmeye karşı ilgisiz ve isteksiz olanların bulunması muhtemeldir. Bu öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılabilmeleri için duygusal olgunluk ve fiziki becerilerin yeterli düzeye getirilmesi için belli bir dönem öğretmen ilgi ve desteğine ihtiyaç olabilir. Öğretmenin okulu, öğrenciler için bir cazibe merkezi yapması, öğrencilerine sevgi ile yaklaşması ve kendisini yeni öğrencilere sevdirmesi gerekir. Bütün bunları yapabilmesi için de öğretmenin, mesleğini seven, insan sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, sevecen, okuyan ve araştıran bir anlayışta olması gerekmektedir (Göçer, 2008: 11).

Eğitimin görevi, bireyin gelişiminin her aşamasında, istendik tepkiler ve beklenen değişmeleri en iyi şekilde oluşturabileceği bir çevre oluşturmak olduğuna göre, öğretmenler öğrencilerin öğrenim yaşantılarının zenginleştirilmesi konusunda titizlikle çalışmalıdırlar (Demirel, 2000: 61). Eğitim ve öğretim çalışmalarında; hedeflerin belirlenmesi, ders içeriklerinin zenginleştirilmesi ve bu içeriklerin öğrencilerin seviyesine göre düzenlenmesi, hedeflere ulaşmayı sağlayacak araç-gereçlerin kullanılması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin teknoloji ile desteklenmesi gibi reform çabalarının hayata geçebilmesi, ancak bunu uygulayacak olan öğretmenlerin nitelikleri ölçüsünde gerçekleşmektedir (Peker Ünal, Kasım 2013: 325). Çünkü sınıfa girildiğinde bunları uygulayacak olan esas kişiler öğretmenlerdir.

Çocuklar; öğrenme, çalışma, kendi kendini yetiştirme, görev ve sorumluluk gibi temel alışkanlıkları birinci sınıfta öğrenmektedirler. İlkokul birinci sınıfta ilk okuma ve yazma öğretimi çocuğun tüm yaşamını etkileyecek kadar önemli ve hassas bir konudur ve bu becerileri öğretmek de öğretmenin görevidir (Üredi, 2008: 57). Birinci sınıf öğretmeni, her öğrencisinin sorun ve sıkıntıları ile ilgilenmeli, öğrencilere her konuda yardımcı olmalı, öğrencilerin her türlü olumsuz davranışlarını sabırla karşılamalı ve onları sürekli takip etmelidir (Üredi, 2008: 60). Okuma ve yazma öğretiminin başarısı büyük oranda öğretmene bağlıdır. Bu nedenle eğitimin kalitesini arttırmak için öğretmenlerin alandaki gelişmeleri izlemeleri, bilgilerini güncellemeleri, öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenip uygulamaları daha etkili bir öğretimin sağlaması açısından son derece önemlidir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda ve incelemelerde çoğunlukla eski bilgilerin kullanıldığı, çocukların zihinsel gelişimlerine ilişkin bilgilerin eski teorilere dayandırıldığı görülmektedir. Çocukların dil ve zihinsel becerilerini erken yaşlardan itibaren geliştirmek, başarılarını artırmak için öğretmenlerin, alanlarındaki yeni yaklaşımları, teorileri, ilke ve yöntemleri takip edip öğrenmeleri ve bunları doğru uygulamaları gerekmektedir (Güneş, 2013: 218).

Eğitim çalışmaları, toplumsal kalkınmanın sağlanması için nitelikli insan gücü yetiştirmeye çalışan eylemler bütününden oluşmaktadır. Nitelikli insanın, nitelikli bir eğitim sürecinin ürünü olduğu ve bu süreci üretenlerin ise nitelikli öğretmenler olduğu bilinmektedir. Kuşkusuz, eğitim sisteminin kalitesi, sistemin temel uygulayıcıları olan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır (Çınar, 2004: 12). Eğitim çalışmaları ne kadar yapılırsa yapılsın nihayetinde onu uygulayacak, hayata geçirecek olanlar yine öğretmenlerdir. Sınıf öğretmeninde bulunması gereken nitelikler; sevgi, sorumluluk duygusu, öğrencinin onurunu yükseltme, onların bireysel farklılıklarını dikkate alma, kararlılık, uzmanlık, çağdaşlık, sağlık, demokratiklik, işbirliği becerisi, iletişim becerisi, meslek etiği olarak sıralanabilmektedir (Çınar, 2004: 12).

Eğitim programlarına uygun bir şekilde hazırlanan eğitim-öğretim faaliyetleri, sınıf ortamları ve yapılan öğrenci etkinlikleri çocukların gelişimlerinde olumlu rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenleri, çocukları ailelerinden sonra en çok etkileyebilen bireylerdir. Okula ilk adımını atan çocuk kendisini, arkadaşlarını ve okulun çevresini tanırken, okuma ve yazmayı öğrenirken, okul ve toplumun kurallarına uymaya çalışırken öğretmenini kendine rol model olarak seçmektedir (Peker Ünal, Kasım 2013: 326). Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde, velilerle iyi ilişkiler içinde olması, onlarla iyi iletişim kurması ve onların eğitim faaliyetlerine etkin katılımlarını sağlaması da önem taşımaktadır. Öğretmenlerin ebeveynlerin sınıfı daha uzun süre ziyaret etmelerinin sağlamaları, ebeveyn- öğretmen uyumunu geliştirir. Bu "ebeveyn günü" ya da "ebeveyn gecesi" adı altında velilerin çocuklarıyla öğrenme etkinliklerine katılması şeklinde olabilir. Böyle katılımlar ebeveynlerin öğrenme yöntemlerini ve çocukların sınıf içi öğrenme etkinliklerine aktif katılımlarını daha iyi anlaması için kritik önem taşır. (Otto, 2010: 387).

Araştırmanın problem cümlesi "İlkokuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" olarak belirlenmiştir. Alt problemler ise;

Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında;

Cinsiyet,

Mesleki kıdem,

Yaş,

Sınıf mevcudu,

Birinci sınıf okutma sıklığı,

Öğrenim durumu,

Mezun olunan eğitim kurumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık var mıdır? şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, ilkokuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretmen görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler getirmektir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Konu ya da olaylara ilişkin katılımcıların görüşlerinin veya ilgi, tutum, yetenek, beceri gibi özelliklerinin belirlendiği, diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar, çoğunlukla ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılır. Bu tür araştırmalarda geçmişte yaşanan veya şu anda var olan bir durum, birey, nesne ya da olayın kendi koşulları içerisinde, olduğu gibi betimlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2017).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Bingöl İli Merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görevli 448 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrende yer alan 170 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler faktör analizi yapmak maksadıyla ölçek ön uygulaması için kullanılmıştır. Ölçek ön uygulaması yapıldıktan sonra kalan 278 öğretmene 26 maddeden oluşan esas uygulama ölçeği uygulanmış ve 265 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı beşli likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde araştırmacının iki yıllık birinci sınıf okutma deneyimi ve alan yazın taraması sonucu edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Alan yazın taramasının yapılması, araştırmacının deneyimleri ve gözlemleri sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan araştırma için gerekli olan maddeler seçildikten sonra taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin oluşturulmasının ardından maddelerin kapsam geçerliliği yönünden uygunluğuna bakılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenilen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2011: 167-168). Bu bağlamda, ölçek taslak formu üçü sınıf öğretmenliği alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında olmak üzere beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 38 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki dil hatalarının düzeltilmesi amacıyla Türkçe Eğitimi Uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış ve ölçeğin ismi, açıklamaları ve düzeni bakımından uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği, katılımcılarca verilen ifadeleri karşılaştırmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan beşli likert tipli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek "1-Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmakta ve derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılardan elde dilen veriler SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences)16.0paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-test, one way anova ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Erkek	123	46.4
	Kadın	142	53.6
	Toplam	265	100.0
Yaş	25-30 yaş	59	22.3
	31-35 yaş	53	20.0
	36-40 yaş	34	12.8
	41-45 yaş	38	14.3
	46-50 yaş	47	17.7
	51 yaş ve üstü	34	12.8
	Toplam	265	100.0
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	42	15.8
	6-10 yıl	45	17.0
	11-15 yıl	50	18.9
	16-20 yıl	42	15.8
	21-25 yıl	47	17.7
	26 yıl ve üstü	39	14.7
	Toplam	265	100.0
Sınıf Mevcudu	10-20 arası öğrenci	35	13.2
	21-30 arası öğrenci	188	70.9
	31 ve üzeri öğrenci	42	15.8
	Toplam	265	100.0
Birinci Sınıf Okutma Sıklığı	1-4 yıl	182	68.7
	5-9 yıl	63	23.8
	10 yıl ve üstü	20	7.5
	Toplam	265	100.0
Öğrenim Durumu	Önlisans	22	8.3
	Lisans	229	86.4
	Lisansüstü	14	5.3
	Toplam	265	100.0
Mezun Olunan Eğitim Kurumu	Eğitim Enstitüsü	16	6.0
	Eğitim Fakültesi	198	74.7
	Diğer	51	19.2
	Toplam	265	100.0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine bakıldığında cinsiyete göre, erkek öğretmenlerin araştırmaya katılan grubun %46,4'ünü (f=123) oluşturduğu, kadın öğretmenlerin ise grubun %53,6'sını (f=142) oluşturduğu görülmektedir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin %22,3'ünün (f=59) 25-30 yaş, %20'sinin (f=53) 31-35 yaş, %12,8'inin (f=34) 36-40 yaş, %14,3'ünün (f=38) 41-45 yaş, %17,7'sinin (f=47) 46-50 yaş ve %12,8'inin (f=34) ise 51 ve üstü yaş grubunda yer aldığı görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin dağılımına bakıldığında, %15,8'i (f=42) 1-5 yıl mesleki kıdeme sahipken, %17'si (f=45) 6-10 yıl, %18,9'u (f=50) 11-15 yıl, %15,8'i (f=42) 16-20 yıl, %17,7'si (f=47) 21-25 yıl ve %14,7'si (f=39) ise 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin okuttukları sınıf mevcutlarının dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %13,2'sinin (f=35) sınıf mevcudu 10-20 arası iken, %70,9'unun (f=188) 21-30 arası ve %15,8'inin (f=42) ise 31 ve üzeri olduğu görülmektedir. Birinci sınıfları okutma sıklığına göre, öğretmenlerin %68,7'si (f=182) 1-4 yıl arası birinci sınıfları okutma deneyimine sahipken, %23,8'inin (f=63) 5-9 yıl arası ve %7,5'inin (f=20) ise 10 yıl ve üstü bir deneyime sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim düzeyine göre, %8,3'ü (f=22) önlisans öğrenim düzeyine sahip iken, %86,4'ünün (f=229) lisans öğrenim düzeyine ve %5,3'ünün (f=14) ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Son olarak, mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre öğretmenlerin %6'sının (f=16) eğitim enstitüsünden, %74,7'sinin (f=198) eğitim fakültesinden ve %19,2'sinin (f=51) ise diğer eğitim kurumlarından mezun oldukları anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Bireysel Farklılıklar	A. Erkek	123	4.51	.43	263	-.27	.79
	B. Kadın	142	4.52	.47			
	Toplam	265					
Aile	A. Erkek	123	3.66	.63	263	-3.76	.00*
	B. Kadın	142	3.94	.59			
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A. Erkek	123	4.16	.63	263	.94	.35
	B. Kadın	142	4.23	.65			
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A. Erkek	123	4.61	.41	263	-1.41	.16
	B. Kadın	142	4.67	.34			
	Toplam	265					
Çevre	A. Erkek	123	3.12	.63	263	-.01	.99
	B. Kadın	142	3.13	.55			
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testine göre, "aile" boyutunda kadın öğretmenlerin test puan ortalamaları ($\bar{X}_B$= 3.94) ile erkek öğretmenlerin test puan ortalamaları ($\bar{X}_A$= 3.66) arasında, kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(263)}$= -3.76, p<0]. Bu bulgu, öğretmenlerin okuma yazmaya geçiş sürecini etkileyen aile faktörüne ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre okuma yazamaya geçiş sürecinde aile faktörünün daha etkili olduğunu düşünmekle beraber, her iki grubun aile faktörünü "üst düzeyde" etkili buldukları görülmektedir. Buradan hareketle, kadın öğretmenlerin aile faktörünü daha etkili bulmalarında, kadınların aile şefkat ve desteğine ve ailenin eğitim-öğretim sürecine katılımına daha fazla önem verdiği söylenebilir.

Diğer boyutlar olan bireysel farklılıklar [$t_{(263)}$= -0.27, p>0], öğretim programı [$t_{(263)}$= 0.94, p>0], okul ve öğretmen [$t_{(263)}$= -1.41, p>0] ve çevre [$t_{(263)}$= -0.01, p>0] boyutlarında erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p> 0.05). Bu bulgu,

bireysel farklılıklar, aile, okul ve öğretmen, çevre faktörlerine ilişkin görüşler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri birbirine yakın olmakla birlikte, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran söz konusu faktörlerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde daha etkili olduğunu düşündükleri de görülmektedir. Buradan hareketle kadın öğretmenlerin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir. Gömleksiz (2013) tarafından, sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimi dersine karşı tutumlarını ölçmek üzerinde yapılan araştırmada kadın öğretmen adaylarının daha istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Yaşlara göre oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A. 25-30 yaş	59	4.63	Gruplar arası	2.430	5	.486	2.47	.03*	A-D C-D
	B. 31-35 yaş	53	4.54							
	C. 36-40 yaş	34	4.63							
	D. 41-45 yaş	38	4.40	Gruplar içi	5.954	259	.197			
	E. 46-50 yaş	47	4.41							
	F. 51 yaş ve üstü	34	4.43							
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A. 25-30 yaş	59	3.80	Gruplar arası	2.287	5	.457	1.18	.32	-
	B. 31-35 yaş	53	3.75							
	C. 36-40 yaş	34	3.95							
	D. 41-45 yaş	38	3.92	Gruplar içi	10.395	259	.388			
	E. 46-50 yaş	47	3.81							
	F. 51 yaş ve üstü	34	3.64							
	Toplam	265	3.81		102.682	264				
Öğretim Programı	A. 25-30 yaş	59	4.18	Gruplar arası	4.937	5	.987	2.46	.03*	B-E C-E F-E
	B. 31-35 yaş	53	4.31							
	C. 36-40 yaş	34	4.38							
	D. 41-45 yaş	38	4.22	Gruplar içi	103.841	259	.401			
	E. 46-50 yaş	47	3.97							
	F. 51 yaş ve üstü	34	4.26							
	Toplam	265	4.19		108.778	264				
Okul ve Öğretmen	A. 25-30 yaş	59	4.64	Gruplar arası	1.111	5	.222	1.60	.16	-
	B. 31-35 yaş	53	4.73							
	C. 36-40 yaş	34	4.63							
	D. 41-45 yaş	38	4.67	Gruplar içi	35.989	259	.139			
	E. 46-50 yaş	47	4.62							
	F. 51 yaş ve üstü	34	4.50							
	Toplam	265	4.64		37.100	264				
	A. 25-30 yaş	59	3.35							

	B. 31-35 yaş	53	3.09	Gruplar arası	3.997	5	.799			
	C. 36-40 yaş	34	3.33							
Çevre	D. 41-45 yaş	38	2.92					2.38	.04*	A-D C-D
	E. 46-50 yaş	47	3.08	Gruplar içi	86.848	259	.335			
	F. 51 yaş ve üstü	34	3.18							
	Toplam	265	3.13		9.844	264				

*p<.05

Analiz sonuçları, bireysel farklılıklar [$F_{(5-264)}$ = 2.47, p<0.05] ve çevre [$F_{(5-264)}$ = 2.38, p<0.05] boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaş bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için Tukey testi yapılmıştır. Testin sonucunda anlamlı farkın her iki boyutta da, "25-30" ve "36-40" yaş gruplarındaki öğretmenler ile "41-45" yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .03, *p*= .04). Buna göre, bireysel farklılıklar boyutunda "25-30" yaş grubundaki öğretmenler ($\overline{X}_A$= 4.63) ile "36-40" yaş grubundaki öğretmenlerin ($\overline{X}_C$= 4.63), "41-45" yaş grubundaki ($\overline{X}_D$= 4.40) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Aynı şekilde çevre boyutunda da "25-30" yaş grubundaki öğretmenler ($\overline{X}_A$= 3.35) ile "36-40" yaş grubundaki öğretmenlerin ($\overline{X}_C$= 3.33), "41-45" yaş grubundaki ($\overline{X}_D$= 2.92) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde çevre faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak "25-30" ve "36-40" yaş grubundaki öğretmenlerin" bireysel farklılıklar", ve "çevre" faktörlerin okuma ve yazma öğretimine etkisine ilişkin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Öğretim programı [$F_{(5-264)}$ = 2.46, p<0.05] boyutunda da öğretmen görüşleri arasında yaşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "31-35", "36-40" ve "51 ve üstü" yaş gruplarındaki öğretmenler ile "46-50" yaş grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (p= .03). Buna göre, "31-35" yaş grubundaki öğretmenler ($\overline{X}_B$= 4.31) ile "36-40" yaş ($\overline{X}_C$= 4.38) ve "51 ve üstü" yaş grubundaki ($\overline{X}_F$= 4.26) öğretmenlerin, "46-50" yaş grubundaki ($\overline{X}_E$= 3.97) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretim programı faktörünü daha etkili görmektedirler. Buradan hareketle "31-35", "36-40" ve "51 ve üstü" yaş grubu öğretmenlerin, öğretim programlarının okuma ve yazma öğretimi açısından önemi konusuna daha çok önem verdikleri söylenebilir. Polat (2017) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlerin yaş ortalamasının ses temelli cümle yapısının öğretimi konusunda önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya dayalı olarak öğretmenlerin yaşlarının, okuma ve yazma öğretimini etkileyen faktörler açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 3 incelendiğinde, diğer boyutlar olan, aile [$F_{(5-264)}$ = 1.18, p>0.05] ve okul ve öğretmen [$F_{(5-264)}$ = 0.16, p>0.05] alt boyutlarında öğretmen görüşleri arasında yaşları yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenlerin aile, okul ve öğretmen faktörlerine ilişkin görüşleri yaşa dayalı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Sınıf Mevcudu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı üç sınıf mevcudu grubundaki öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını bulmak amacıyla, eğitim-öğretim verdikleri sınıfların mevcutlarına göre oluşturulan grupların ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\overline{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A. 10-20 arası	35	4.49	Gruplar arası	.041	2	.020	.10	.90	-
	B. 21-30 arası	188	4.52							
	C. 31 ve üzeri	42	4.51	Gruplar içi	53.344	262	.204			
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A. 10-20 arası	35	3.78		1.776	2	.888	2.31	.10	-

	B. 21-30 arası	188	3.86	Gruplar arası						
	C. 31 ve üzeri	42	3.63	Gruplar içi	10.906	262	.385			
	Toplam	265	3.81		102.682	264				
Öğretim Programı	A. 10-20 arası	35	4.07	Gruplar arası	1.122	2	.561	1.36	.26	-
	B. 21-30 arası	188	4.19							
	C. 31 ve üzeri	42	4.31	Gruplar içi	107.657	262	.411			
	Toplam	265	4.19		108.778	264				
Okul ve Öğretmen	A. 10-20 arası	35	4.68	Gruplar arası	1.101	2	.551	4.01	.02*	C-B
	B. 21-30 arası	188	4.40							
	C. 31 ve üzeri	42	4.78	Gruplar içi	35.999	262	.137			
	Toplam	265	4.64		37.100	264				
Çevre	A. 10-20 arası	35	3.31	Gruplar arası	1.322	2	.661	1.93	.15	-
	B. 21-30 arası	188	3.10							
	C. 31 ve üzeri	42	3.11	Gruplar içi	89.523	262	.342			
	Toplam	265	3.13		9.844	264				

*p<.05

Tablo 4'e göre, okul ve öğretmen [$F_{(2-264)}$ = 4.01, p<0.05] boyutunda öğretmen görüşleri arasında sınıf mevcutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, anlamlı farkın sınıf mevcudu "31 ve üzeri" olan öğretmenler ile "21-30 arası" olan öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .02). Buna göre, sınıf mevcudu "31 ve üzeri" olan öğretmenlerin ($\bar{X}_C$= 4.78) , sınıf mevcudu "21-30 arası" olan öğretmenlere göre ($\bar{X}_B$= 4.40) göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

Sınıf mevcudu "31 ve üzeri" olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu "21-30 arası" olan öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmelerine sebep olarak, kalabalık sınıflarda okuma ve yazma öğretiminin güçleşmesi, öğrencilerle bireysel ilgilenmenin ve sınıf yönetiminin zorlaşması gösterilebilir. Ayrıca sınıf mevcudu fazla olan öğretmenlerin, mevcuttan kaynaklanan sorunları daha fazla algıladıkları da söylenebilir. Elde edilen bu bulgular literatürdeki çalışma verilerini destekler niteliktedir. Kayıkçı (2008) çalışmasında, sınıf mevcudu "41 ve daha fazla" olan öğretmenlerin görüşleri ile, mevcudu "31-40" ve "20-30" aralığında olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığını belirtmektedir. Sınıf mevcudu 41 ve daha fazla olan öğretmenlerin, sınıf ortamı ve materyal olanaklarını diğer gruplara göre daha yetersiz bulduğu; sınıfların kalabalıklaşmasının, uygun bir sınıf ortamı oluşturulmasını ve materyal ile ders işlemeyi güçleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tablo 4 incelendiğinde, diğer boyutlar olan, bireysel farklılıklar [$F_{(2-264)}$ = 0.90, p>0.05], aile [$F_{(2-264)}$ = 0.10, p>0.05], öğretim programı [$F_{(2-264)}$ = 0.26, p>0.05] ve çevre [$F_{(2-264)}$ = 0.15, p<0.05] alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında sınıf mevcutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Farklı altı mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını sınamak için, mesleki kıdeme dayalı olarak oluşturulan grupların görüşlerinin ortalamaları ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Bireysel Farklılıklar	A. 1-5 yıl	42	4.63	Gruplar arası	3.225	5	.645	3.33	.01*	A-D C-D
	B. 6-10 yıl	45	4.58							
	C. 11-15 yıl	50	4.59							
	D. 16-20 yıl	42	4.32	Gruplar içi	5.159	259	.194			
	E. 21-25 yıl	47	4.55							
	F. 26 yıl ve üstü	39	4.40							
	Toplam	265	4.51		53.384	264				
Aile	A. 1-5 yıl	42	3.78	Gruplar arası	2.202	5	.440	1.14	.34	-
	B. 6-10 yıl	45	3.80							
	C. 11-15 yıl	50	3.87							
	D. 16-20 yıl	42	3.93	Gruplar içi	10.480	259	.388			
	E. 21-25 yıl	47	3.83							
	F. 26 yıl ve üstü	39	3.62							
	Toplam	265	3.81		102.682	264				
Öğretim Programı	A. 1-5 yıl	42	4.09	Gruplar arası	3.775	5	.755	1.86	.10	-
	B. 6-10 yıl	45	4.17							
	C. 11-15 yıl	50	4.38							
	D. 16-20 yıl	42	4.06	Gruplar içi	105.004	259	.405			
	E. 21-25 yıl	47	4.29							
	F. 26 yıl ve üstü	39	4.10							
	Toplam	265	4.19		108.778	264				

*p<.05

Tablo 5'in Devamı

Boyutlar	Gruplar	f	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Okul ve Öğretmen	A. 1-5 yıl	42	4.64	Gruplar arası	2.549	5	.510	3.82	.00*	B-F C-F E-F
	B. 6-10 yıl	45	4.71							
	C. 11-15 yıl	50	4.75							
	D. 16-20 yıl	42	4.56	Gruplar içi	34.551	259	.133			
	E. 21-25 yıl	47	4.69							
	F. 26 yıl ve üstü	39	4.46							
	Toplam	265	4.64		37.100	264				
Çevre	A. 1-5 yıl	42	3.13	Gruplar arası	3.487	5	.697	2.07	.07	-
	B. 6-10 yıl	45	3.16							
	C. 11-15 yıl	50	3.22							
	D. 16-20 yıl	42	3.01	Gruplar içi	87.358	259	.337			

E. 21-25 yıl	47	2.98			
F. 26 yıl ve üstü	39	3.32			
Toplam	265	3.13	9.844	264	

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, bireysel farklılıklar [$F_{(5-264)}$ = 2.47, p<0.05] boyutunda öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Birimler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonucunda, "1-5 yıl" ve "11-15 yıl" kıdem gruplarındaki öğretmenler ile "16-20 yıl" kıdem grubundaki öğretmenler arasında anlamlı farkın olduğu görülmüştür (*p*= .01). Buna göre, "1-5 yıl" ($\overline{X}_A$= 4.63) ile "11-15 yıl" ($\overline{X}_C$= 4.59) kıdem gruplarındaki öğretmenler, "16-20 yıl" kıdem grubundaki ($\overline{X}_D$= 4.32) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Buradan hareketle, kıdemi 15 yıl ve 15 yıldan daha az olan öğretmenlerin, kıdemi 15 yıldan daha fazla olan öğretmenlere göre okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve bireysel farklılıkların öğretime etkisine daha çok önem verdiği söylenebilir.

Okul ve öğretmen [$F_{(5-264)}$ = 3.82, p<0.05] boyutunda da öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdemleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Yapılan Tukey testi neticesinde, anlamlı farkın "6-10 yıl", "11-15 yıl" ve "21-25 yıl" kıdem gruplarındaki öğretmenler ile "26 yıl ve üstü" kıdem grubundaki öğretmenler arasında olduğu görülmüştür (*p*= .00). Buna göre, "6-10 yıl" ($\overline{X}_B$= 4.71) ile "11-15 yıl" ($\overline{X}_C$= 4.59) ve "21-25 yıl" ($\overline{X}_E$= 4.69) kıdem gruplarındaki öğretmenlerin, "26 yıl ve üzeri" kıdem grubundaki ($\overline{X}_D$= 4.46) öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

26 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdem grubundaki öğretmenlere nazaran okul ve öğretmen faktörünü daha az etkili görmelerinde, bu faktörünün okuma ve yazma öğretimine etkisine ilişkin sorunlara daha yüzeysel baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bu bulgu literatürde mesleki kıdem değişkeni açısından literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Özerbaş ve Güneş (2015) çalışmasında, 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre düz yapıya sahip teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenler göre tümleşik teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gözüküçük (2015) çalışmasında, ses temelli cümle yönteminin bütün aşamalarında ve iletişim boyutunda mesleki kıdem değişkenine göre farklılıkların görüldüğünü, kıdemi az olan sınıf öğretmenlerinin, kıdemi daha fazla olan öğretmenlere nazaran araştırmanın bütün boyutlarında sorunları genel olarak daha çok algıladıklarını belirmiştir.

Tablo 5'te diğer boyutlar olan, aile [$F_{(5-264)}$ = 3.33, p>0.05], öğretim programı [$F_{(5-264)}$ = 0.10, p>0.05] ve çevre [$F_{(5-264)}$ = 2.07, p<0.05] alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında mesleki kıdemleri yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sıklığı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A. 1-4 yıl	182	133.68	2	5.272	.07	-
	B. 5-9 yıl	63	142.11				
	C. 10 yıl ve üstü	20	98.13				
	Toplam	265					
Aile	A. 1-4 yıl	182	141.03	2	7.117	.03*	A-C B-C
	B. 5-9 yıl	63	119.29				
	C. 10 yıl ve üstü	20	103.08				
	Toplam	265					

Öğretim Programı	A. 1-4 yıl	182	130.58	2	.793	.67	-
	B. 5-9 yıl	63	140.44				
	C. 10 yıl ve üstü	20	131.58				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A. 1-4 yıl	182	138.18	2	10.038	.01*	A-C B-C
	B. 5-9 yıl	63	134.19				
	C. 10 yıl ve üstü	20	82.15				
	Toplam	265					
Çevre	A. 1-4 yıl	182	137.79	2	4.263	.12	-
	B. 5-9 yıl	63	116.03				
	C. 10 yıl ve üstü	20	142.88				
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile [$\chi^2_{(2)}$ = 7.117, p<0.05] ve okul ve öğretmen [$\chi^2_{(2)}$ = 10.038, p<0.05] boyutlarındaki görüşlerinin birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın her iki boyutta da "1-4 yıl" ve "5-9 yıl" birinci sınıfları okutma deneyimine sahip öğretmenler ile "10 yıl ve üzeri" birinci sınıfları okutma deneyimine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın görüldüğü "aile" ve "okul ve öğretmen" boyutlarında "1-4 yıl" ve "5-9 yıl" birinci sınıfları okutan öğretmenlerin, "10 yıl ve üstü" birinci sınıfları okutan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde "aile" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bulgudan hareketle, 10 yıldan az birinci sınıf okutan öğretmenlerin söz konusu faktörlerin okuma ve yazma öğretimin açısından etkililiğine ilişkin sorunları daha fazla algıladıkları söylenebilir.

Yukarıda elde edilen bulguların yanı sıra, öğretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)}$ = 5.272, p>0.05], öğretim programı [$\chi^2_{(2)}$ = 0.793, p>0.05] ve çevre [$\chi^2_{(2)}$ =4.263, p>0.05] boyutlarındaki görüşlerinin ise birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Kayıkçı (2008) çalışmasında, öğretmenlerin birinci sınıfı okutma sayılarına (kaç kez okuttuğuna) göre ses temelli cümle yöntemine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle öğretim programı faktörünün birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğrenim durumu değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A. Önlisans	22	112.86	2	4.602	.10	-
	B. Lisans	229	136.84				
	C. Lisansüstü	14	101.86				
	Toplam	265					
Aile	A. Önlisans	22	105.30	2	5.473	.04*	C-A
	B. Lisans	229	133.67				
	C. Lisansüstü	14	165.64				

	Toplam	265					
Öğretim Programı	A. Önlisans	22	129.18	2	.847	.65	-
	B. Lisans	229	134.42				
	C. Lisansüstü	14	115.82				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A. Önlisans	22	101.64	2	5.595	.04*	C-A
	B. Lisans	229	134.42				
	C. Lisansüstü	14	159.04				
	Toplam	265					
Çevre	A. Önlisans	22	148.50	2	1.194	.55	-
	B. Lisans	229	131.09				
	C. Lisansüstü	14	139.93				
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların "aile" [$\chi^2_{(2)} = 5.473$, $p<0.05$] ve "okul ve öğretmen" [$\chi^2_{(2)} = 5.595$, $p<0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın her iki boyutta da "lisansüstü" öğrenim düzeyine sahip öğretmenler ile "önlisans" öğrenim düzeyine sahip öğretmenler arasında olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülen "aile" ve "okul ve öğretmen" boyutlarında "lisansüstü" öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin, "önlisans" öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde "aile" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğrenim durumu değişkenine göre lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmeleri, bu öğretmenlerin yenilikleri daha çok takip ettikleri, alanla ilgili daha çok bilgi sahibi olmaları sebebiyle sorunları daha fazla algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Özellikle sınıf ortamında, lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin önlisans grubundaki öğretmenlere nazaran teknolojik aletleri, yeni yöntem ve teknikleri daha etkin kullandıkları söylenebilir. Gözüküçük (2015) çalışmasında, önlisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere oranla düz yapıya sahip teknolojileri ve görsel-işitsel teknolojileri daha başarılı kullandıkları belirtilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere nazaran tümleşik teknolojilerin kullanımında daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin aile faktörünü daha etkili görmeleri, bu öğretmenlerin ailenin okuma ve yazma öğretimi açısından önemi noktasında sorunları daha fazla algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulguların yanı sıra, Tablo 7'de, öğretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)} = 4.602$, $p>0.05$], öğretim programı [$\chi^2_{(2)} = 0.847$, $p>0.05$] ve çevre [$\chi^2_{(2)} = 1.194$, $p>0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre gruplandırılmış öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin Kruskal Wallis-H testi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	f	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p	Anlamlı Fark (Mann Whitney-U)
Bireysel Farklılıklar	A. Eğitim Enstitüsü	16	125.41	2	4.237	.12	-
	B. Eğitim Fakültesi	198	138.35				
	C. Diğer	51	114.62				

	Toplam	265					
Aile	A. Eğitim Enstitüsü	16	106.47	2	5.667	.04*	C-A
	B. Eğitim Fakültesi	198	130.04				
	C. Diğer	51	152.82				
	Toplam	265					
Öğretim Programı	A. Eğitim Enstitüsü	16	118.66	2	1.612	.45	-
	B. Eğitim Fakültesi	198	136.38				
	C. Diğer	51	124.37				
	Toplam	265					
Okul ve Öğretmen	A. Eğitim Enstitüsü	16	103.06	2	3.194	.20	-
	B. Eğitim Fakültesi	198	133.23				
	C. Diğer	51	141.50				
	Toplam	265					
Çevre	A. Eğitim Enstitüsü	16	160.03	2	2.220	.33	-
	B. Eğitim Fakültesi	198	130.82				
	C. Diğer	51	132.99				
	Toplam	265					

*p<.05

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin aile [$\chi^2_{(2)} = 5.473$, $p<0.05$] boyutundaki görüşlerinin mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar neticesinde anlamlı farkın "diğer" eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler ile "eğitim enstitüsü" eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler arasında olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığı taktirde, öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık görülen "aile" boyutunda "diğer" eğitim kurumları mezunu olan öğretmenlerin, "eğitim enstitüsü" eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde "aile" faktörünün daha etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Mezun olunan eğitim kurumu değişkeni açısından diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin, eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenlere nazaran aile faktörünü daha etkili görmeleri, okuma ve yazma öğretimi açısından ailenin eğitim- öğretim faaliyetlerine katılımlarını daha çok önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin bireysel farklılıklar [$\chi^2_{(2)} = 4.237$, $p>0.05$], öğretim programı [$\chi^2_{(2)} = 1.612$, $p>0.05$], okul ve öğretmen [$\chi^2_{(2)} = 3.194$, $p>0.05$] ve çevre [$\chi^2_{(2)} = 2.220$, $p>0.05$] boyutlarındaki görüşlerinin ise mezun olunan eğitim kurumu değişkenine dayalı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı Tablo 8'de görülmektedir.

Gözüküçük (2015) tarafından yapılan çalışmada, eğitim fakültesinden mezun olan sınıf öğretmenlerinin, eğitim fakültesinden mezun olmayan öğretmenlere göre, ses temelli cümle yönteminin ilkokuma yazmaya hazırlık aşamasında sorunları daha çok algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmadan elde edilen, mezun olunan eğitim kurumu değişkeni açısından "öğretim programları" boyutunda anlamlı farklılığın görülmemesi bulgusunu desteklememektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre okuma yazamaya geçiş sürecinde aile faktörünün daha etkili bulmaktadır. Diğer boyutlar olan bireysel farklılıklar, öğretim programı, okul ve öğretmen boyutlarında erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin bireysel farklılıklar ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri, yaşlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. "25-30" yaş grubundaki öğretmenler ile "36-40" yaş grubundaki öğretmenler "41-45" yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. Aynı şekilde "25-30" yaş grubundaki öğretmenler ile "36-40" yaş grubundaki öğretmenler, "41-45" yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde çevre faktörünü daha etkili görmektedirler. "31-35" yaş grubundaki öğretmenler ile "36-40" yaş ve "51 ve üstü" yaş grubundaki

öğretmenler, “46-50” yaş grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğretim programı faktörünü daha etkili görmektedirler. Aile ve okul ve öğretmen alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri arasında yaş yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. “1-5 yıl” ile “11-15 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler, “16-20 yıl” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde bireysel farklılıkları daha etkili görmektedirler. “6-10 yıl” ile “11-15 yıl” ve “21-25 yıl” kıdem gruplarındaki öğretmenler, “26 yıl ve üzeri” kıdem grubundaki öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmektedirler. Öğretmenlerin aile, öğretim programı ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Sınıf mevcudu “31 ve üzeri” olan öğretmenlerin, sınıf mevcudu “21-30 arası” olan öğretmenlere göre okuma ve yazmaya geçiş sürecinde okul ve öğretmen faktörünü daha etkili görmüşlerdir. Öğretmenlerin bireysel farklılıklar, aile, öğretim programı ve çevre faktörlerine ilişkin görüşleri sınıf mevcutlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. “1-4 yıl” ve “5-9 yıl” birinci sınıfları okutan öğretmenler, “10 yıl ve üstü” birinci sınıfları okutan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” ve “okul ve öğretmen” faktörlerinin daha etkili bulmaktadırlar. Bireysel farklılıklar, öğretim programı ve çevre boyutlarında ise birinci sınıf okutma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Öğrenim durumu değişkenine göre “lisansüstü” öğrenim düzeyine sahip öğretmenler, “önlisans” öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere nazaran “aile” ve “okul ve öğretmen” boyutlarını okuma ve yazma öğretimi açısından daha etkili görmüşlerdir. “Bireysel farklılıklar”, “öğretim programı” ve “çevre” boyutlarında ise öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Mezun olunan eğitim kurumu değişkenine göre, “diğer” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenler, “eğitim enstitüsü” eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlere nazaran okuma ve yazmaya geçiş sürecinde “aile” faktörünün daha etkili bulmuşlardır.

Öneriler

Sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi için okullarda mümkün olduğunca ek şubeler açılabilir. Sınıfların fiziki şartları daha iyi düzeye getirilebilir. Teknolojik açıdan tüm sınıflar eşit imkanlara sahip konuma getirilerek imkan ve fırsat eşitliği sağlanabilir. Öğretmenler lisanüstü eğitim konusunda teşvik edilebilir. Öğretmenlere yıpranma payı verilerek erken emeklilik sağlanabilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.(2017). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Çınar, İ. (2004). *Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi.* Geliştirimiş 2. Baskı: İnönü Üniversitesi Matbaası. ISBN 975-98673-0-3

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gömleksiz, M. N. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokuma Ve Yazma Öğretimi Dersine İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8*/3, Winter 2013, p. 197-211, Ankara

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.* T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Denizli

Güneş, F. (2013). Okuma Yazma Öğrenme Yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 280-298. ISSN: 1304-949.

Kayıkçı, K. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Öğretim Yönteminin Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* (55), 423-457

Otto, B. (2010). Language Development in Early Childhood. Third Edition. Merrill/ Pearson

Özerbaş, M, A. ve Güneş, M. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Eğitim Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1775-1788*

Peker Ünal, D. (Kasım 2013). Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Cilt.2*(4), 325

Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (5 Temmuz 2019). *Resmi Gazete*, s.2

Polat, H. (2017). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem Ve Kaynaklara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara/Yenimahalle Örneği*). International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 5*, Issue 2, June 2017, p. 166-186 Doi Number 10.18298/ijlet.1760

Üredi, L. (2008). İlk Okuma Ve Yazma Öğretiminin Amaç ve İlkeleri, Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ve Öğrencilerinin Özellikleri. Bıçakçı, R. (Editör). *Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Etkinlik Örnekleriyle İlkokuma ve Yazma Öğretimi.* İstanbul: Kriter Yayınları. Birinci Baskı.

Yıldız, S. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *Cilt 2010-1*(Sayı 20), http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ asbed/article/viewFile/5000072168/5000066367 adresinden 19 Eylül 2015'te alınmıştır.

Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlerin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of the Factors Affecting the Transition Process of Reading and Writing According to the Views of Class Teachers

Hasan Aydemir[1], Yalçın Karalı[2], Çiğdem Kılınçer[3]

Özet

Bu araştırmanın amacı, 1. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine bağlamında değerlendirmek ve elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler getirmektir. Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Bingöl il merkezi ve merkeze bağlı köylerdeki ilkokullarda görev yapan 448 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmaya gidilmemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde; frekans (f), yüzde (%), standart sapma (SS), aritmetik ortalama ($\bar{X}$) kullanılmıştır. Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde en etkili faktörün okul ve öğretmen olduğu görülmüştür. Faktörler temelinde bakıldığında, "bireysel farklılıklar" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin çok üst düzeyde, "aile" ve "öğretim programı" faktörlerinin üst düzeyde, "çevre" faktörünün ise orta düzeyde etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İlk okuma ve yazma, birinci sınıf, sınıf öğretmeni

Abstract

The aim of this study is to evaluate the factors affecting the transition process of 1st grade students to reading and writing in the context of teachers' opinions and to make suggestions based on the results obtained. In the research, screening model was used as a method. The population of the study consisted of 448 primary school teachers working in primary schools in Bingöl province center and villages. As the entire universe was aimed to be reached, no sampling was made. Five-point Likert scale developed by the researcher was used as the data collection tool. In the analysis of the data; Frequency (f), Percent (%), Standard Deviation (SS), Arithmetic Mean ($\bar{X}$) were used. The most effective factor in the process of transition to reading and writing was found to be school and teacher. On the basis of factors, it was seen that "individual differences" and "school and teacher çok factors were very high," family "and" curriculum "factors were highly effective and" environment "factor was moderate.

Keywords: Primary reading and writing, first grade, classroom teacher

Giriş

Dilin, önce içinde bulunulan ortamda öğrenildiği ve daha sonra okul ortamında programlı öğretimle sistematik bir şekilde öğretildiği bilinmektedir. Okullarda, ilk okuma yazma çalışmaları ile birlikte ilk dil eğitimi çalışmalarına da başlanmaktadır. Bu ilk çalışmaların yer aldığı dönem, kişinin daha sonraki hayatı ve temelde dili iyi kullanma becerisi açısından en önemli dönemdir. İlkokula ilk adımını atan bir çocuğun, gelecekteki yaşamı için bu dönemi nasıl geçirdiği önem taşımaktadır. Çünkü kişinin hayatta başarılı olmasında ilkokulda (özellikle de ilkokulun ilk yıllarında) kazanılan alışkanlıkların, disiplinin ve özellikle birinci sınıf öğretiminin niteliğinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Bektaş, 2007: 2).

Günümüzde adını ve soyadını veya basit bir yazıyı okuyup yazmak, okuma olarak değerlendirilememekte, teknolojik üretim ve bu üretimden yararlanma açısından yeterli bulunmamaktadır. Okuduklarını anlayan, anladıklarını yaşadığı toplumu geliştirmek için kullanan, fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma ve yazma eğitiminin buna göre düzenlenmesi tüm gelişmiş ülkeler arasında kabul görmüştür (Akyol, 2011: 1). İlk okuma ve yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin; öğrenci, okul, program, öğretmen, aile ve çevre olarak belirlendiği görülmektedir (Demir, Camuzcu ve Yiğit 2011: 94).

Bireyin başarısının temelinde, dile hakim olma ve dili etkili kullanma becerisi yatmaktadır. Bu nedenle ulusal dil öğretimi çalışmalarının, eğitim sistemlerinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Toplumların hiçbiri, çocukların sadece çevreden edindiği basit konuşma dili ile yetinemez. Bunun yanında konuşma dilinin yazıya aktarılması da önem arz etmektedir. Çünkü tüm öğretim alanları ve bütün dersler ulusal dille öğretilmekte ve yazıya geçirilmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun ve okulun işini kolaylaştırmak amacıyla ailenin çocuğu okuma ve yazma öğrenmek için okula göndermesi yeterli olarak görülmemektedir. Aynı zamanda ailenin çocuğu,

[1] İnönü Üniversitesi, İnönüEğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya-Türkiye, hasan.aydemir@inonu.edu.tr

[2] İnönü Üniversitesi, İnönüEğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya-Türkiye, yalcin.karali@inonu.edu.tr

[3] Milli Eğitim Bakanlığı, Kovancılar, Elazığ Türkiye, cigdem.kilincer@hotmail.com.tr

işlenmeye olabildiğince elverişli yani öğrenmeye hazır bir beyin ile okula gönderilmesi gerekir. Bu amaçla çocuk okula başlamadan önce dilin mantığını, sözelliğini kavramış olmalıdır (Çınar, 2004: 42).

İlk okuma ve yazma öğretiminin en önemli amacı, öğrencilerin okulöncesi dönemde sosyal ortamda doğal olarak edindiği dinleme ve konuşma becerileri de dahil olmak üzere tüm temel dil becerilerini bilinçli bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu kullanımın, dilin temel dil bilgisi kurallarının işlevinin sezdirilmesi ve ilerleyen zaman içerisinde sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında yerli yerince kullanılmasının sağlanmasını kapsayacak şekildedir (Göçer, 2008: 19). Aynı zamanda ilk okuma ve yazma öğretiminde çocuğa sadece okuma ve yazma becerilerini kazandırmak amaçlanmamalıdır. Bu becerileri kazandırmanın yanı sıra çocuğa, hızlı, doğru, anlayarak, okumadan zevk alarak ve işlevsel bir yazma becerisi kazandırarak okuma ve yazma öğretilmesi amaçlanmalıdır (Çelenk, 2007: 34).

1. sınıf öğrencileri açısından psiko-motor becerilerin önemli etkileri bulunmaktadır. Küçük motor becerilerin çok çeşitli yazma ve çizme araç gerecini kullanabilmeyi mümkün kılması, çocukların bu çalışmalara olan ilgisini geliştirecektir. Ayrıca çocuklar rehber eşliğinde ve rehbersiz yazma ve çizme aktiviteleri arasında dengeye ihtiyaç duyarlar. Bu hemen hemen aynı yaşta olup aralarında büyük ve çeşitli farklılıklar gözlemlediğimiz çocukların gelişiminin bir niteliğidir (Driscoll and Nagel. 2007: 58).

Uygun sosyal davranışları öğrenen öğrenciler basit becerileri öğrenmemiş öğrencilere göre önemli eğitimsel avantajlar sağlamaktadır. Örneğin, evinde bir hikaye okunduğunda nasıl sessizce oturup dinlemesi gerektiğini öğrenen çocuklar, eğitimciler tarafından okunan bir hikayeyi de dinler. Eğer bu beceriler evde öğrenilmezse okulöncesi dönemde öğretilmesi gerekir. Nerede öğrenilirse öğrenilsin nasıl oturacağını ve dinleyeceğini bilen çocuklar, kendilerini öğrenmeye hazır hale getiren ve okul başarısını sağlayan sosyal okuma becerilerine sahip olurlar (Zirpoli, 2005: 403).

Okul öncesi eğitim öğrencilerin hazır bulunuşlulukları için önemli bir yer tutmaktadır. Psiko-sosyal yönden gelişimlerindeki eksiklik nedeniyle okula başlamaya hazır olmayan ve okul olgunluğuna erişmemiş olan çocuklar okumayı öğrenmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeden, ilkokula başlamaları ve bunun için aileden ilk kez ayrılmaları, okul kurallarına uyma ve öğrenmeye karşı hazır olmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca çocuğun okula karşı hazır olmadığı veya okula gitmeyi istemediği bir dönemde okula başlaması bir takım sorunları karşımıza çıkmaktadır. Erken yaşlarda, zorlamayla okuma ve yazma öğretilen çocuklar, okulun ilk yılında öğrenmeye karşı bir bıkkınlık, isteksizlik duymakta ve bu da okuma başarılarını kayda değer şekilde düşürmektedir (Duran ve Sezgin, 2012: 640).

Aile ve çocukların okuldan beklentileri olduğu kadar okulun da çocuklardan bazı beklentileri olmaktadır. Çocuğun okulun beklentilerine cevap vermesi ve özellikle okuma ve yazma öğretimi açısından gerekli hazırbulunuşluk düzeyinde olması çok yönlü, karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte bireysel gelişim ve yeteneklerin ve çevreden edinile ön öğrenmelerinin büyük etkisi vardır. Okul öncesi dönemde kazanılan olumlu deneyimler, sonraki eğitim yaşamlarında çocuklara olumlu katkı sağlamaktadır (Yapıcı ve Ulu, 2010: 44).

Başarısızlık çocukların üzerinde çok olumsuz etkiler bırakabilir. Bu nedenle okul-aile işbirliği ile çocukların yetenekleri, gereksinimleri, ilgileri yönünde başarılı olmaları için gerekli fiziksel ve psikolojik ortamlar oluşturulmalıdır. Okul başarısı ve ruh sağlığı arsında ilişki olmasından dolayı, çocuğun başarılı olması, özgüven kazanması açısından önemlidir (Nas, 2004: 19).

İlk okuma ve yazma öğretimi sırasında öğrencileri çalışmalara teşvik etmek, onları yüreklendirerek etkinliklere daha istekli katılmalarını sağlamaya çalışmak gerekir. Ödül mekanizması çalıştırılarak onların yapılacak etkinliklere istekle katılımları sağlanabilir. Öğrencilerin gösterdikleri en ufak başarılarının övülmesi ile olumlu tutumun devamı sağlanmaya çalışılmalıdır (Göçer, 2008: 18).

Yeni bir çevre ve topluluk içerisine giren öğrencinin bu ortama adapte olmasında öğretmenin tutumu çok önemlidir. Okula yeni başlayan çocuklar arasında okula ve öğrenmeye karşı ilgisiz ve isteksiz olanların bulunması muhtemeldir. Bu öğrencilerin okuma ve yazma etkinliklerine istekli bir şekilde katılabilmeleri için duygusal olgunluk ve fiziki becerilerin yeterli düzeye getirilmesi için belli bir dönem öğretmen ilgi ve desteğine ihtiyaç olabilir. Öğretmenin okulu, öğrenciler için bir cazibe merkezi yapması, öğrencilerine sevgi ile yaklaşması ve kendisini yeni öğrencilere sevdirmesi gerekir. Bütün bunları yapabilmesi için de öğretmenin, mesleğini seven, insan sevgisine sahip, sabırlı, hoşgörülü, sevecen, okuyan ve araştıran bir anlayışta olması gerekmektedir (Göçer, 2008: 11). Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve eğitime verilen önemin artmasıyla birlikte teknolojinin eğitimde kullanılması gerekli hale gelmektedir. Günümüzdeki teknolojik gelişmeler göz önüne alındığında bilgisayarın eğitim sürecinde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Artık bilgisayarın eğitim sürecinde yer alıp almaması değil, eğitimde daha etkili olarak nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmaktadır (Çetin, 2010: 212).

Araştırmanın problem cümlesi "Sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın amacı ise, 1. sınıf

öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen faktörleri öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek ve elde edilen bulgulara dayalı olarak öneriler getirmektir.

Yöntem

Araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, "Bir olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalar" şeklinde tanımlanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 231). Genel tarama modeli ise Karasar (2009: 79) tarafından "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 düzenlemeleri" şeklinde tanımlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Bingöl İli Merkez ilçesinde bulunan ilkokullarda görevli 448 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Evrende yer alan 170 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler faktör analizi yapmak maksadıyla ölçek ön uygulaması için kullanılmıştır. Ölçek ön uygulaması yapıldıktan sonra kalan 278 öğretmene 26 maddeden oluşan esas uygulama ölçeği uygulanmış ve 265 ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama aracı beşli likert tipi ölçek şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde alanyazın taraması sonucu edinilen bilgilerden yararlanılmıştır. Alan yazın taramasının yapılarak araştırmacıların deneyimleri ve gözlemleri sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan araştırma için gerekli olan maddeler seçildikten sonra taslak bir ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçeğin oluşturulmasının ardından maddelerin kapsam geçerliliği yönünden uygunluğuna bakılmıştır. Kapsam geçerliği, ölçek maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nitelik ve nicelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmaktır. Uzmandan beklenilen, ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin kapsam geçerliği bakımından değerlendirilmesidir (Büyüköztürk, 2011: 167-168). Bu bağlamda, ölçek taslak formu üçü sınıf öğretmenliği alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında olmak üzere beş uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda 38 maddelik bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki dil hatalarının düzeltilmesi amacıyla Türkçe Eğitimi Uzmanından görüş alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin görünüş geçerliği için uzman görüşü alınmış ve ölçeğin ismi, açıklamaları ve düzeni bakımından uygun olduğu kanaatine varılmıştır.

Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörler Ölçeği, katılımcılarca verilen ifadeleri karşılaştırmada sıklık derecelerini belirlemeyi amaçlayan beşli likert tipli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Ölçek "1- Hiç Katılmıyorum, 2- Katılmıyorum, 3-Kararsızım, 4- Katılıyorum, 5- Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmakta ve derecelendirme seçeneklerinin puanlara göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırma Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Tamamen katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Verilerin Analizi

Araştırmada, katılımcılardan elde dilen veriler SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences)16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

Faktör Analizi Sonuçları

Faktör analizi, aynı yapı ya da niteliği ölçen değişkenlerin bir araya getirilmesi ile ölçmeyi az sayıda değişkenle açıklamaya çalışan bir istatistiksel tekniktir. Açımlayıcı faktör analizi ise, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik yapılan bir işlemdir (Büyüköztürk, 2011: 123). Verilerin faktör analizine

uygunluğu Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmektedir. Faktör analizi için KMO değerinin .60'dan yüksek çıkması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011: 126). Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri .781, Barlett küresellik testi sonucu ise ($p<0.01$) anlamlı bulunmuş ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmıştır.

Çok faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30'un üzerinde olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2011: 125). Araştırmada faktörlerin toplam varyansın %45,772' sini açıkladığı görülmüştür. Öz değer (eigen value), hem faktörler tarafından açıklanan varyansın hesaplanmasında, hem de önemli faktör sayısına karar verilmesinde dikkate alınan bir katsayıdır. Faktör analizinde, başlangıçta genel olarak öz değeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak alınmaktadır (Büyüköztürk, 2011: 125). Araştırmada öz değeri birden büyük olan 5 faktör bulunmuştur.

Faktör analizi tekniği uygulanarak elde edilen önemli faktörler, "bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık" sağlamak amacıyla bir eksen döndürmesine (rotation) tabi tutulur. Sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede sıklıkla dik döndürme tercih edilmektedir. Dik döndürme tekniklerinden en sık kullanılan ise varimax'tır (Büyüköztürk, 2011: 126). Araştırmada dik döndürme tekniklerinden varimax yöntemi kullanılmış ve maddelerin yük değerlerine bakılmıştır. Büyüköztürk (2011: 124) faktör yük değerinin 0.45 veya daha yüksek olmasının seçim için iyi bir ölçü olduğunu ancak, uygulama esnasında az sayıda madde için bu sınırın 0.30'a kadar indirilebileceğini ayrıca maddenin yüksek yük değeri verdiği faktör dışında başka bir maddeye de yük değeri vermesi durumunda, en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın olabildiğince yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. İki madde arasındaki yük değerinin .10 olması önerilmektedir. Ayrıca çok faktörlü bir yapıda birden fazla faktöre yüksek yük değeri veren maddelerin de binişik madde olarak kabul edilmesi ve ölçekten çıkarılması önerilmektedir.

Yapılan analiz sonucunda esas uygulamanın Cronbach-Alpha değerinin 0.75 olduğu görülmüştür. Cronbach-Alpha katsayısının .70 ve daha üzeri olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171).

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Görüşlerine Göre Bulgular

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Boyutlara Göre Betimsel İstatistikler

Boyutlar	**f**	**$\overline{X}$**	**SS**	**SH**	**Yorum**
Bireysel Farklılıklar	265	4.51	.45	.03	Çok üst düzey
Aile	265	3.81	.62	.04	Üst düzey
Öğretim Programı	265	4.19	.64	.04	Üst düzey
Okul ve Öğretmen	265	4.64	.37	.02	Çok üst düzey
Çevre	265	3.13	.59	.04	Orta düzey
Toplam	**265**	**3.92**	**.68**	**.04**	**Üst düzey**

Tablo 2' de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş süreçlerini etkileyen faktörlere ilişkin boyutlar temelinde genel katılımları incelendiğinde sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde en yüksek düzeyde etkili olan faktörün okul ve öğretmen ($\overline{X}$ =4.64) olduğunu ifade ederken, en düşük düzeyde etkili olan faktörün ise çevre ($\overline{X}$ =3.13) olduğunu ifade etmektedirler. Diğer faktörlere ise azalan bir sırada; bireysel farklılıklar ($\overline{X}$ =4.51), öğretim programı ($\overline{X}$ =4.19) ve aile ($\overline{X}$ =3.81) şeklinde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Puan ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenleri birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde "bireysel farklılıklar" ve "okul ve öğretmen" faktörlerinin çok üst düzeyde, "aile" ve "öğretim programı" faktörlerinin üst düzeyde, "çevre" faktörünün ise orta düzeyde etkili olduğunu düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecindeki söz konusu faktörlerin etkililiğine ilişkin genel katılımlarının ise üst düzeyde ($\overline{X}$ =3.92) olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinin, Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Giriş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazmaya Geçiş Sürecini Etkileyen Faktörlere İlişkin Maddelere Göre Betimsel İstatistikler

Boyut Adı	Madde No	Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	SS
1. Bireysel Farklılıklar	1	Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler.	4.62	.57
	2	Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir.	4.43	.85
	3	Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	4.55	.63
	4	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir.	4.46	.78
Toplam			**4.51**	**.45**
2. Aile	5	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde kalıtım (genetik) en önemli faktördür.	3.70	.95
	6	Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler.	3.13	1.22
	7	Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler.	3.61	1.29
	8	Öğrencinin yeni doğan kardeşinin olması okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	3.69	1.09
	9	Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe'nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler.	4.35	.83
	10	Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler.	4.38	.92
Toplam			**3.81**	**.62**
3. Öğretim Programı	11	Ses temelli cümle yöntemi okuma ve yazmaya geçişi hızlandırmaktadır.	4.17	.91
	12	60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür.	4.18	.93
	13	60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür.	4.16	.91
	14	60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır.	4.28	.92
	15	Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler.	4.16	.97
Toplam			**4.19**	**.64**
4. Okul ve Öğretmen	16	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir.	4.89	.34
	17	Öğretmenin verdiği pekiştireçler (yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir.	4.52	.64
	18	Sesi hissettirme (sezdirme) çalışmaları okumaya geçişte etkilidir.	4.58	.53
	19	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir.	4.70	.48
	20	Öğretmenin tutumu okuma ve yazmaya geçiş sürecinde önemlidir.	4.65	.55
	21	Öğretmenin motivasyonu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	4.66	.53
	22	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler (projeksiyon vb.) etkilidir.	4.55	.71
	23	Sınıf mevcudu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinde etkilidir.	4.56	.70
Toplam			**4.64**	**.37**
5. Çevre	24	"Okuma ve Yazma Öğreniyorum" kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir.	1.96	1.07
	25	Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır.	4.22	1.02

26	Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir.	3.22	1.22
Toplam		**3.13**	**.59**
Genel Toplam		**3.92**	**.68**

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen "bireysel farklılıklar" faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Öğrencilerin ön öğrenmeleri okuma yazmaya geçiş sürecini etkiler" ($\overline{X}$ =4.62) ve "Öğrencinin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleriyle karşılaşma düzeyi, okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler" ($\overline{X}$ =4.55) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreci olumlu yönde etkilenir" ($\overline{X}$ =4.43) ve "Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinlikleri önemlidir" ($\overline{X}$ =4.46) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca "bireysel farklılıklar" boyutunun genel olarak çok üst düzeyde etkili ($\overline{X}$ =4.51) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen sonuçlar tartışılarak değerlendirilmiştir.

Baş ve Şahin, (2013) anne ve babasının eğitim durumu lise ve yükseköğretim olanların çocuklarını okuma, dolayısıyla da yazma noktasında daha çok destekledikleri belirtmiştir. Ailelerin aylık gelirlerinin öğrencilerin kitap alıp okuma, dolayısıyla da yazma eğilimleri üzerine önemli katkıları olduğu da söz konusu araştırmada belirtilmiştir. Çelenk (2003) çalışmasında, eğitim açısından aile tarafından desteklenen çocukların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, aile bakımı, şefkati ve korumasının akademik başarının artmasında önemli bir faktör olduğu, uygun şefkat ve koruma sağlandığında, koruyucu aile ile birlikte kalan çocukların başarılarının arttığı, okul ile düzenli iletişimde bulunan ve ortak bir anlayış içinde çocuğa eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin aile boyutunun okuma ve yazmaya geçiş sürecinde üst düzeyde etkili bulmaları ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ailenin önemli bir yeri olduğu, ailesi tarafından desteklenen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecini daha rahat ve verimli geçirebileceği söylenebilir.

Öğrencilerin ön öğrenmelerinin okuma yazmaya geçiş sürecine etkisinin araştırıldığı çalışmalar incelenmiş ve genel olarak ilkokula başlanmadan önce kazanılan becerilerin okuma ve yazma öğretimi açısından önemli görüldüğüne rastlanmıştır. Tutal ve Oral (2015) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi eğitime tabi tutulan öğrencilerin ilk okuma-yazma ve okuduğunu anlama başarılarının, okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Büyüktaşkapu (2012), okul öncesi eğitim sürecinde çocukların ilk okuma becerilerini (fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı bilinci) geliştirmeye yönelik hazırlanmış aile destekli eğitim programına katılan çocukların ilkokuldaki okuma başarısının, okul öncesi eğitimi alan ancak söz konusu programa katılmayanlara oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2011), fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan öğrencilerin, öğrendikleri harflerle oluşturulan kelime ve cümleleri, fonolojik farkındalık becerisi düşük olan öğrencilere nazaran daha doğru yazabildikleri belirtilmiştir. Bunun yanı sıra fonolojik farkındalık becerisi yüksek olan öğrencilerin, formal yazma sürecine daha kolay geçtikleri görülmüş ve bunun sonucun da fonolojik farkındalığın okuma ve yazma sürecine etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde uyum süreci etkinliklerinin önemi konusunda yapılan çalışmalar incelenmiş ve araştırma bulgusunu destekler nitelikte sonuçlara rastlanmıştır. Bay, Akbaba Altun ve Şimşek Çetin (2014) uyum ve hazırlık döneminde kas becerileri, el-göz koordinasyonun geliştirilmesi ve kavram öğretiminin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2014) çalışmasında, uyum ve hazırlık çalışmaları kapsamındaki etkinliklerin basit olduğunu, bu etkinliklerin sayıca az olması nedeniyle ek etkinliklere ihtiyaç duyulduğunu, etkinliklerin yapılmasına yönelik yönergelerin ve açıklamaların eksik olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra etkinliklerin haftalara dağılımında da belli bir zorluk sırasının izlenmediği, etkinliklerin zorluk düzeylerinde aşamalı bir artışın görülmediğinin vurgulandığı görülmüştür.

Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş sürecinin olumlu yönde etkilendiği yönündeki maddeye katılımın üst düzeyde olduğu ancak bu boyuttaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında bu maddeye katılımın nispeten az olduğu görülmektedir. Söz konusu öğrencilerin okuma ve yazmaya geçiş süreçlerinin kısmen olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Başar (2013) çalışmasında, okumayı öğrenerek birinci sınıfa başlayan öğrenciler için hazırlanmış herhangi bir programın bulunmadığını, bu

öğrencileri okutan öğretmenlerin de okuma yazma öğrenerek birinci sınıfa başlamış öğrenciler için herhangi bir plan ve programlarının olmadığını belirttiklerini ifade etmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen "aile" faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Okulun bulunduğu yerleşim yeri (köy-kent) okuma ve yazma sürecini etkiler" ($\overline{X}$=4.38) ve "Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçe'nin niteliği okuma ve yazma öğretimi sürecini etkiler" ($\overline{X}$=4.35) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Velinin yaşı okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkiler" ($\overline{X}$=3.13) ve "Öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, okuma ve yazma sürecini olumsuz etkiler" ($\overline{X}$ =3.69) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca "aile" boyutunun genel olarak üst düzeyde etkili ($\overline{X}$ =3.81) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Okulun bulunduğu yerleşim yeri ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım gösterilmesinin sebebi, köy ve kent merkezlerinde yaşayan aileler arasında, sosyo- ekonomik yönden farklılıkların olması gösterilebilir. Elde edilen bu bulgu ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin okuma ve yazma öğretimi açısından önemi konusunda yapılan araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Kuşdemir, Kayıran ve Karabay (2012), okuduğunu anlama açısından üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler incelendikten sonra, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları tespit etmiştir. Öztunç (1999) tarafından yapılan bir diğer araştırmanın sonucunda ebeveynleri yüksek okul mezunu olan çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerinin, eğitim düzeyi lise, ortaokul, ilkokul ve okur-yazar olmayan ailelerde yetişen çocuklarının yaratıcı düşünme yeteneklerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna paralel olarak eğitim düzeyine göre kademeli olarak ailesi lise mezunu olan çocuklarının yaratıcılık düzeyinin ortaokul mezunu olanlara göre, ortaokul mezunu olan ailelerin çocuklarının ilkokul mezunu olanlara göre, ilkokul mezunu olan ailelerin çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin de okuma ve yazma bilmeyen ailelerin çocuklarınınkine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akt. Erbay ve Çağdaş, 2007: 75- 76).

Okulun bulunduğu bölgede konuşulan Türkçenin niteliği ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım gösterilmesinde, araştırmanın yapıldığı bölgedeki aile ortamlarında farklı bir dilin konuşulmasının etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması konusunda yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Babayiğit ve Erkuş (2019) öğrencilerin derslerde yöresel ağızla konuşmalarının okuma ve yazma sürecini etkilediğini belirtmiştir. Gözüküçük (2015) çalışmasında, anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma ve yazma eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, ilkokuma yazma öğretiminin hazırlık aşamasında, sesi hissetme ve tanıma aşamasında, seslerden heceler, kelimeler, cümleler ve metin oluşturma aşamasında ve iletişim boyutunda sorunlarla karşılaşıldığını belirtmektedir. Yapılan araştırmada da az katılım gösterilmekle birlikte öğrencinin evinde farklı bir dilin konuşulması, ilkokuma ve yazma açısından önemli görülmüştür. Okuma ve yazma öğretimi açısından ailenin önemli görülmesinde çocuğa sunulan olanakların ve öğrencilerin ödevlerine yapılan yardımların etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Demirtaş Zorbaz (2016) çalışmasında aile katılımının çocukların akademik performanslarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2008), ilgi gösteren velilerin çocuklarının okumaya daha erken geçtiği sonucuna ulaşmıştır.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen "öğretim programı" faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "60-66 aylık öğrenciler, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşamaktadır" ($\overline{X}$ =4.28) ve "60-66 ayda okula başlayanların okuma hızları düşüktür" ($\overline{X}$=4.18) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Öğrenciler arasındaki yaş farklılığı (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulması) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkiler" ($\overline{X}$=4.16) ve "60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşüktür" ($\overline{X}$ =4.16) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca "öğretim programı" boyutunun genel olarak üst düzeyde etkili ($\overline{X}$ =4.19) görüldüğü anlaşılmaktadır.

Ses temelli cümle yönteminin okuma ve yazmaya geçişi hızlandırdığı yönündeki maddeye üst düzeyde bir katılım olduğu görülmektedir. Bu durumun, ses temelli yaklaşımda basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yol izlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Yaşar ve Güvey Aktar (2015), sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemini okumaya geçiş süresini azaltması yönünden faydalı buldukları ve bu nedenle okuma ve yazma öğretiminde çoğunlukla ses temelli cümle yöntemini kullandıklarını belirttiklerini tespit etmiştir. Demir, Camuzcu ve Yiğit (2011), ses temelli yaklaşımda öğrencilerin önce sesleri tanımaları ve sonra da bu sesleri birleştirerek kelimler ve anlamlı cümleler oluşturmaları gerektiği, sözel-dilsel zekâ seviyesi yüksek olan öğrencilerin seslere ve kelimelere karşı daha duyarlı olmaları sebebiyle seslerin öğrenilme sürecini hızlandırmış olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

60-66 aylık öğrencilerin, yazı yazma konusunda sıkıntı yaşadığı yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılımın olmasının sebebi olarak, bu yaş grubundaki öğrencilerin ince-motor becerilerinin yeterince gelişmemesi gösterilebilir. Ayrıca bu yaş grubundaki bazı öğrencilerin okulöncesi eğitimi almamış olmaları da bu durumun

nedeni olabilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Tutal (2013), 73 ay ve 73 aydan daha büyük olan öğrencilerin ilk yazma başarılarının, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin ilk yazma başarılarından daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bayat (2015), Arı (2014) ve Calp (2014) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okuma ve yazma öğretimi aşamasında karşılaşılan sorunların temel sebebi olarak öğretmenlerin 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmaları gösterilmiştir (Öztürk ve Uysal, 2013). Ayrıca 60-66 ay aralığında bulunan öğrenci grubuyla yazma konusunda birçok sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Bu sıkıntıların yaşanmasının sebepleri olarak 60-66 ay aralığında bulunan öğrenci grubun; ince motor becerilerinin gelişmemesi, el-göz koordinasyonunun zayıf oluşu, okul öncesi eğitim almamaları gösterilmiştir.

60-66 ayda okula başlayanların okuma hızlarının düşük olduğu yönündeki maddeye üst düzeyde katılım gösterilmesinin nedeni olarak, bu yaş aralığındaki öğrencilerin algılarının daha düşük olması ve bilişsel gelişimlerinin istenilen seviyede olmaması gösterilebilir. Öztürk ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri farklı yaş grubundaki öğrencilerde görülen algısal farklılıkları, 60-66 ay aralığındaki öğrencilerin bilişsel gelişim yönünden daha geride olmasına bağladıkları görülmüştür. Calp (2014), 72-84 ay aralığında bulunan öğrenci grubun okuma becerisinin 60-71 ay aralığında bulunan öğrencilerin okuma becerisinden daha yüksek olduğu tespit etmiştir.

Öğretmenlerin öğrenciler arasındaki yaş farklılığının (60-66 ve 66-84 aylık öğrencilerin aynı sınıfta okutulmasının) okuma ve yazmaya geçiş sürecini olumsuz yönde etkilediği yönündeki maddeye, öğretim programı boyutundaki diğer maddelere nazaran daha düşük bir katılım gösterdikleri görülmektedir. Ancak, madde bazında bakıldığında üst düzeyde bir katılımın olduğu görülmektedir. Farklı yaş grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim görmelerinde yaşanan sıkıntıların öğrencilerin fiziksel, duygusal ve psiko-motor beceriler açısından aynı gelişim döneminde bulunmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca farklı yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerindeki farklılığın da sıkıntılara sebep olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Bayat (2015), 60 ay ile 72 ay ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin aynı sınıfta ve aynı eğitim programına tabi tutulmaları ile ilgili öğretmen görüşlerini incelemiş ve farklı yaş gurubundaki öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görmesinin uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gündoğan Çögenli ve Uçansoy (2014: 23), farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin ilgi, gereksinim ve gelişimsel özelliklerinin de farklı olmasından dolayı öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamada güçlük yaşadığı belirtmiştir. Benzer yaş gruplarından oluşan sınıflarda dahi zaman zaman disiplin sıkıntılarının yaşanabildiği, haliyle yaş gruplarındaki farklılığın fazla olmasının, yaşanan sıkıntıların yaşanma sıklığını da arttırdığı belirtilmiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak bazı etkinliklerin öğrencilere basit geldiği, bazılarının da öğrencilerin düzeylerinin hayli üstünde olduğu öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit edilmiştir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin 66 ve 72 aylık öğrenciler arasında bilişsel, duyuşsal ve fiziksel hazır bulunuşluk yönünden farklılıkların olduğu, bu nedenle söz konusu yaş gruplarında bulunan öğrencilerin aynı sınıflarda, aynı eğitim programına tabi tutulmasının uygun olmadığı, bu tür sınıflarda farklı eğitim programının uygulanmasının gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Arı (2014), farklı hazır bulunuşluk düzeyi ile okula başlayan öğrencilerin aralarındaki seviye farkının da zamanla çoğaldığı, seviye farklılığın eğitim- öğretim sürecinde zorlukların yaşanmasına neden olduğunu tespit etmiştir.

Öğretmelerin 60-66 ayda okula başlayan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyleri düşük olduğu yönündeki maddeye "öğretim programı" boyutundaki diğer maddelere göre daha az katılım gösterdikleri, ancak söz konusu maddeye genel olarak üst düzeyde bir katılımın olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak 60-66 yaş grubundaki öğrencilerin kelime dağarcıklarının yeterli düzeyde olmaması, bu yaş grubundaki öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin henüz istenilen seviyede olmaması gösterilebilir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, 66 aylık öğrencilerin 72 aylık öğrencilere nazaran algı düzeyi, dinleme becerisi, kelime dağarcığı ve ifade becerisi yönlerinden daha geride oldukları belirtilmiştir. Öztürk ve Uysal (2013) tarafından yapılan çalışmada, 60-66 ay ve 72 ay ve üzeri takvim yaşına sahip çocukların, problemleri çözme sürecinde ortaya çıkan farklılıklar yönünden birbirlerinden ayrıldıklarını belirtilmiştir. 72 ay grubundaki öğrencilerin sorunlarının birkaç tekrar sonucu çözüldüğü ancak, 60-66 aylık öğrenci grubunda ise bu sorunların ortadan kaldırılması için günlerce çalışılması gerektiği de belirtilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen "okul ve öğretmen" faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin okula devamı etkilidir" ($\overline{X}$=4.89) ve "Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde öğrencinin öğretmeni sevmesi etkilidir" ($\overline{X}$=4.70) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadelerin ise, "Öğretmenin verdiği pekiştireçler (yıldız, gülen yüz, şeker vb.) okumaya geçiş sürecini olumlu etkilemektedir" ($\overline{X}$ =4.52) ve "Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde sınıfta kullanılan teknolojik aletler (projeksiyon vb.) etkilidir" ($\overline{X}$=4.55) ifadelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca okul ve öğretmen boyutuna katılımın çok üst düzeyde ($\overline{X}$ =4.64) olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin okula devamı ile ilgili maddeye çok üst düzeyde katılım göstermelerinde, sesin verilmesi sırasında öğrencilerin devamsızlık yapmalarının sesin öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine sebep olması etkili olabilir. Bunun yanı sıra, uzun süre devamsızlık yapılmasının, öğrencilerin okuldan kopmasına sebep olduğu söylenebilir. Babayiğit ve Erkuş (2019), ses öğretimi sürecindeki öğrenci devamsızlığının büyük sıkıntılara neden olduğunu belirtirken Yıldırım (2008) devamsızlığın ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle okuma ve yazma öğretimi sırasında okula devamın sağlanmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, öğrencinin öğretmenini sevmesinin okuma ve yazma öğretimi açısından önemli olduğu yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılım göstermelerinin sebebi olarak, öğrencinin öğretmenini sevmesi ile birlikte öğretmeninin gözüne girme, onun tarafından kabul edilme, öğretmeni tarafından sevilip sayılma isteğinin oluşması ve bunun sonucunda da daha fazla çaba sarf etmesi gösterilebilir.

Öğretmenlerin, sınıf mevcudunun okuma ve yazma sürecini etkilediği yönündeki maddeye çok üst düzeyde katılım göstermesine sebep olarak, kalabalık sınıflarda öğrencilere bireysel ilginin gösterilmesinin güçleşmesi gösterilebilir. Ayrıca kalabalık sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamasında da sorunlar yaşanabilmektedir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Babayiğit ve Erkuş (2019) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimin karşılaştığı sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenleri öğrencilere bireysel olarak ayırdığı zamanı kısaltmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güneş, Uysal ve Taç (2016), kalabalık sınıf mevcudunun öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşırken Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) sınıf mevcutlarının fazla olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıklarını belirtilmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta kullanılan teknolojik aletlerin okuma ve yazma öğretimini etkilediği yönündeki maddeye katılımlarının diğer maddelere oranla az olmasının sebebi olarak teknoloji kullanımının öğretmen yeterliliğine bağlı olması gösterilebilir. Ancak söz konusu maddeye katılımın çok üst düzeyde olmasından dolayı okuma ve yazma öğretiminde teknolojinin önemli olduğu söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürde yapılan çalışma verilerini destekler niteliktedir. Yıldız (2010), çoklu ortam etkinliklerinin okumada doğruluk derecesi ve okuma becerisinin gelişimi yönlerinden önem taşıdığını belirtmiştir. Ayrıca söz konusu araştırmada okuma becerisinin, heceden sözcüğe, sözcükten basit cümleye ve sonrasında daha karmaşık yapılara doğru, çocukların dil gelişimleri yönünde bir süreç izlediği gözlenmiş ve çoklu ortam uygulamalarının okuma becerisinin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2017) tarafından yapılan diğer bir çalışmada ise, sınıflardaki araç-gereç, teknoloji eksikliği ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, fiziksel ortamdan (öğretim ortamından) kaynaklardan sorunlar olarak dile getirilmiştir. Gürol ve Yıldız (2015) tarafından birinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarının gelişiminde bilgisayar destekli eğitimin olumlu yönde bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya geçiş sürecini etkileyen "çevre" faktörüne ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin en çok katılım gösterdikleri ifadelerin "Okuma ve yazmaya geçiş sürecinde ek kaynaklara (okuma setleri vb.) ihtiyaç vardır" ($\bar{X}$=4.22) ve "Okula okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler, disiplinsiz davranışlar gösterdiği için okuma ve yazmaya geçiş süreçleri bundan olumsuz etkilenir" ($\bar{X}$=3.22) ifadeleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin en az katılım gösterdikleri ifadenin ise, "Okuma ve Yazma Öğreniyorum" kitabındaki etkinlikler okuma ve yazma süreci açısından yeterlidir" ($\bar{X}$=1.96) olduğu görülmektedir. Ayrıca "çevre" boyutuna genel katılımın üst düzeyde ($\bar{X}$=3.92) olduğu görülmektedir.

"Okuma Yazma Öğreniyorum" kitabındaki etkinliklerin yeterliliği yönündeki maddeye katılımın alt düzeyde olması, söz konusu kitaptaki etkinlerin okuma ve yazma öğretimi açısında yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlk okuma ve yazma sürecinin öğrenmelerin pekiştirilmesi açısından bol tekrar gerektirdiği, ancak "Okuma ve Yazama Öğreniyorum" kitabında yer alan etkinliklerin buna olanak vermediği söylenebilir. Elde edilen bu bulgu literatürdeki çalışmaları destekler niteliktedir. Kartal ve Bozkurt (2014) tarafından yapılan çalışmada, "Okuma Yazma Öğreniyorum Ders Kitabı 1" kitabında bulunan metinlerin yarısından fazlasının anlam yönünden bütünlük taşımadığı belirlenmiştir. Bunun yanında, söz konusu kitapta yer alan metinler bağdaşıklık ve bağlaşıklık unsurları bakımından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ise özellikle ilk üç grupta (15 harf öğrenildiğinde) hazırlanan metinlerin her iki unsur bakımından yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Akman ve Aşkın (2012), kitapların ses temelli cümle yönteminin öğretim ilkeleri yönünden incelenmesinin neticesinde; bilinenden-bilinmeyene, somuttan soyuta, bütünlük ve açıklık ilkeleri ile bağdaşmayan yönlerinin olduğuna değinmiştir. Araştırmada hem sınıf öğretmeni adayları için hazırlanan kitaplarda hem de ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin çalışma kitaplarında, bahsedilen öğretim ilkeleri ile bağdaşmayan örneklerin saptandığı belirtilmiştir. Kutluca Canbulat (2013) tarafından okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılan bazı metinlerin yapılandırmacı yaklaşım ile çeliştiği, görsel okuma becerisin kazandırılması için kullanılan görsellerin yanlış olduğu ve söz konusu metinlerin her öğrenci için aynı anlama gelmemesi sebebiyle amacına ulaşamadığı, bu durumun da hızlı ve anlamalı okumayı engelleyebildiği

belirtilmiştir. Babayiğit ve Erkuş (2019), ilk okuma yazma öğretimi kitaplarında yer alan etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Okuma ve yazma öğretiminde ek kaynaklara ihtiyacın olduğu yönündeki maddeye katılımın çok üst düzeyde olmasının sebebi olarak, ek kaynakların tekrar olanağı sunması, farklı kaynakların öğretimi zenginleştirmesi gösterilebilir. Kartal, Çağlar ve Özteke (2010) çalışmasında sosyo-ekonomik yönden alt grupta yer alan öğrencilerin önemli bir bölümünün ders kitapları dışında kitap okuma olanağı bulamadıkları ve araştırma amacıyla yöneltilen sorulara yeterli düzeyde cevap veremediklerini belirtmiştir. Buradan hareketle okuma açısından ek kaynaklara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilerin, disiplinsiz davranışlar göstermeleri sebebiyle okuma ve yazma öğretim sürecini olumsuz etkilediği yönündeki maddeye katılımın orta düzeyde olmasının sebebi olarak, bu öğrencilerin yalnızlaştırılması, öğretim sürecinin dışında tutulması, öğretmenlerin bu öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmemesi gösterilebilir. Başar (2013) tarafından yapılan çalışmada, okuma ve yazma becerisini kazanmış olarak birinci sınıfa başlayan öğrencilerin yazma becerisi yönünden sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Yapılan gözlem ve görüşmelerle öğretmenlerin, okuma ve yazma becerilerini kazanarak birinci sınıfa başlayan bir öğrenci ile karşılaştıklarında ne yapılacaklarını bilemedikleri, ilk okuma ve yazma sürecinde öğrencileri yalnızlaştırdıkları, serbest etkinlik yaptırma gibi bazı hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrenciler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, bu nedenle öğrencileri serbest bıraktıkları ve bu durumun da söz konusu öğrencilerde disiplinsiz davranışlara sebep olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öğrencilerin 1. sınıfa başlamadan önce okuma ve yazma materyalleri ile karşılaşma düzeyleri ilk okuma ve yazma süreci açısından önem taşıdığı için gerek okulöncesi öğretim kurumlarında gerekse de aile ortamında öğrencilere zenginleştirilmiş etkinlikler sunulabilir. Öğrenciler okula başlamadan önce veliler ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilebilir.

Okuma ve yazma becerilerini belli oranda kazanarak gelen öğrencilere yapılması gereken etkinlikler konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir.

Sınıf mevcutlarının azaltılabilmesi için okullarda mümkün mertebe ek şubeler açılabilir. Sınıfların fiziki şartları daha iyi düzeye getirilebilir. Teknolojik açıdan tüm sınıflar eşit imkanlara sahip konuma getirilerek imkan ve fırsat eşitliği sağlanabilir.

İlk okuma ve yazma öğretimi süreci bol bol etkinlik gerektiren bir süreç olduğundan, ilkokuma ve yazma öğretimi için okula gönderilen kaynaklar etkinlikler açısından zenginleştirilebilir. Ses öğretimi bittikten sonra Türkçe müfredatı yerine okumayı hızlandırma ve anlamayı geliştirme amacıyla, tekerleme ve şiir gibi öğrencilerin okumaktan zevk alacağı çalışmaların olduğu bir kaynak hazırlanabilir.

Küçük yaş grubundaki öğrencilerin okula kabulünde velinin isteği yerine sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul müdürü ve velinin ortak görüşüne başvurulabilir. Hazırbulunuşluğu yeterli düzeyde olmayan öğrenciler için son söz sadece veliye verilmeyebilir.

Sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı durumda olan öğrenciler maddi yönden desteklenebilir. Okuma ve yazma öğretimi sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda velilere okulun ilk haftası seminerler düzenlenebilir.

Okuma ve yazma öğretimine hazırlık aşamasında fonolojik farkındalık becerisini geliştirici çalışmalar için dinleme metinleri arttırılabilir.

Kaynakça

Akyol, H. (2011). *Türkçe İlk Okuma ve Yazma Öğretimi.* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış. *GEFAD / GUJGEF, 32* (1), 1-18.

Arı, A. (2014). İlkokul Birinci Sınıfa Başlama Yaşına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1031-1047. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb DOI: 10.12738/estp. 3.2117 https://www.edam. com.tr/kuyeb/pdf/tr/f24cf31188a8901b74d36b7b3ba24acd11047.pdf adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 19* (Sayı 2) Doi numarası: 10.17556/erziefd.334982. e-ISSN 2148-7510 http://dergipark.gov.tr/erziefd.

Baş, G ve Şahin, C. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education, 3*/(1), 32-42. http://suje.sakarya.edu.tr/article/viewFile/10240000 60/1024000053 adresinden 20 Eylül 2015' te alınmıştır.

Başar, M. (2013). Okuma Yazma Öğrenerek İlkokula Başlayan Çocukların Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 1* (Sayı: 1), http://www.ekevakademi.org/ Makaleler/1242625832_ 15%20 Murat%20BASAR.pdf adresinden 21 Eylül 2015'te alınmıştır.

Bay, N., Akbaba Altun, S. ve Çetin Şimşek, Ö. (2014). Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(1), 244-263 http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article /view/5000035750/5000034672 adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.

Bayat, S. (Nisan, 2015). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60-66 Aylık Çocuklar İle İlgili Yaşanan Güçlüklere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Nisan 2015* http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/39398867_ 12.%20%20Seher%20BAYAT.pdf adresinden 01 Temmuz 2015'te alınmıştır.

Büyüktaşkapu, S. (2012). Okul Öncesi Eğitimi Sürecinde Çocuklara Uygulanan Aile Destekli Okumaya Hazırlık Programının İlkokuldaki Okuma Başarılarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 301-316. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam. com.tr/kuyeb

Bektaş, A. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Gerçekleştirilen İlk Okuma-Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* 15. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2014). Farklı Yaş Aralığındaki Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma, Yazma, Kalem Tutma, Derse Katılma ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi, Yıl: 18* (Sayı: 60), http://www.ekevakademi.org/ Makaleler/223 445847_03%20Mehrali %20CALP.pdf adresinden 18 Eylül 2015'te alınmıştır.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online, 2* (2), 28-34. http://www.ilkogretim-online.org.tr adresinden 29 Haziran 2014'te alınmıştır.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma Yazma Programı ve Öğretimi*. Geliştirilmiş ve Yenilenmiş 6. Baskı. Ankara: Maya Akademi.

Çetin, İ. (2010). Türk Edebiyatı- Dil Ve Anlatım Derslerinin Bilgisayar Destekli Eğitime Göre Düzenlenmesi. Çetin, İ.(Editör). *Dil ve Edebiyat Öğretimi.* Birinci Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çınar, İ. (2004). *Kuramdan Uygulamaya İlkokuma Yazma Öğretimi.* Geliştirimiş 2. Baskı: İnönü Üniversitesi Matbaası. ISBN 975-98673-0-3

Demir, S., Camuzcu, S. ve Yiğit, C. (Haziran 2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Zekâ Profilleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 11* (Sayı 21). 92 – 109.

Demirtaş Zorbaz, S. (2016). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Uyumu: Bir Model Testi*. Ankara: Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.

Driscoll, A. and Nagel, N. G. (2007). *Early Childhood Education Birth-8 The World of Children, Families, and Educators.* Fourth edition. Pearson Education. United States of America.

Duran, E. ve Sezgin, B (2012). Rehberli Okuma Yönteminin Akıcı Okumaya Etkisi. *GEFAD / GUJGEF, 32*(3), 633-655.

Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(3), 1499-1510. Eğitim

Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr /755ec7c954a909452ae68076ff6f72b4n1TAM.pdf adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.

Erbay, F. ve Çağdaş, A. (2007). Annelere İlişkin Bazı Değişkenlerin 5-6 Yaş Çocuklarının Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi**.** *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 9* (Sayı 1), 58-79.

Göçer, A. (2008). *Etkinlik Temelli İlk Okuma ve Yazma Öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözüküçük, M. (2015). *Anadili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerine İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* T.C. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Denizli

Gündoğan Çögenli, A. ve Uçansoy, A. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Görüşleri*. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 4*(1), 01-26

Güneş, F., Uysal, H. ve Taç, İ. (2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir Misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. Cilt 02.* Sayı 02, 23-33

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 3*(11), http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/ sayi11pdf /kartal_erdogan.pdf adresinden 21 Eylül 2015'te alınmıştır.

Kartal, H. ve Bozkurt, M. (2014). Okuma-Yazma Öğreniyorum Ders Kitabında Yer Alan Metinlerin Bağlaşıklık ve Bağdaşıklık Yönünden İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Issn: 1308–9196 Yıl: 7* (Sayı: 18 Aralık 2014), DOI Numarası: http://dergipark.ulakbim.gov. tr/adyusbd/article/viewFile/5000071174/5000065629 adresinden 01 Temmuz 2014'te alınmıştır.

Kutluca Canbulat, A, N. (2013). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlk Okuma Yazma Öğretiminde Anlamlı Okumayı Etkileyen Unsurlar. *Mediterranean Journal of Humanities, DOI: 10.13114/MJH/201322478 III/*(2, 2013), 173-191. mjh.akdeniz.edu.tr

Karabay, A ve Kuşdemir Kayıran, B. (2012). İlkokuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2847-2860. Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti. www.edam.com.tr/kuyeb

Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). Aynı Sınıfta Öğrenim Gören Altmış Altı Ve Yetmiş İki Aylık Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy.* ISSN: 1306-3111/1308-7274. http://www.newwsa.com/down load/gecici_makale_dosyalari/NWSA-3574-3333-6.pdf adresinden 18 Eylül 2014'te alınmıştır.

Nas, R. (2004). *Metinlerle İlkokuma- Yazma Öğretimi*. Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Özenç, M ve Özenç, E, G. (2016). Bitişik Eğik Yazı İle İlgili Olarak Yapılan Araştırmalara Tümdengelimci Bir Bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 17*. Sayı 3. ss. 84-97 DOI: 10.17679/iuefd.17365583

Öztürk, E. Ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Yazma Süreçlerinin Takvim Yaşı Yönünden Karşılaştırılması. Turkish Studies. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8*/8 p. 1041-1054. Ankara

Tutal, Ö. (2013). *İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.http://acikerisim.dicle.edu.tr/xmlui/bitstream/handle /11468/853/%C4%B0lk%20okumayazma%20%C3%B6%C4%9Frenmede%20okula%20ba%C5%9Flama%20ya%C5%9F%C4%B1n%C4%B1n%20okumayazma%20ba%C5%9Far%C4%B1s%C4%B1na%20etkisi.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 2 Eylül 2015'te alınmıştır.

Tutal, Ö. ve Oral, B. (2015). İlk Okuma-Yazma Öğrenmede Okula Başlama Yaşının Okuma-Yazma Başarısına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(2015), 96-121 http://www.zgefdergi.com/Makaleler /403031250_5-O_Tutal_B_Oral.pdf adresinden 17 Eylül 2015'te alınmıştır.

Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (1), 43-55. www.keg.aku.edu.tr

http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423908026.pdf adresinden 20 Eylül 2015'te alınmıştır.

Yaşar, Ş. ve Güvey Aktar, E. (2015). Okum Becerisi Açısından Cümle Yöntemi ve Ses Temelli Cümle Yöntemi. *Turkish Studies.International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 10/7*. P. 1-18 DOI. ISSN: 1308-2140. Ankara. Number: http://dx.doi.org/10.7827/ TurkishStudies.8113

Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk Okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Adana

Yıldız, S. (2010). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çoklu Ortam Uygulamalarının Okuma Becerisi Üzerinde Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2010-1*(Sayı 20), http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ asbed/article/viewFile/5000072168/5000066367 adresinden 19 Eylül 2015'te alınmıştır.

Zirpoli, T. J. (2005). *Behavior Management Applications for Teachers.* Fourth Edition. Pearson Merrill Prentice Hall. United States

Öğretmen Adaylarının İlk Okuma ve Yazma Öğretim Sürecine Yönelik Metaforik Algıları

Metaphoric Perceptions of Prospective Teachers' for Initial Reading And Writing Teaching Process

Ahmet Melih Güneş [1], Dilek Güneş [2]

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine yönelik metaforik algılarını belirlemektir. 2019-2020 eğitim - öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı' nda öğrenim gören 125 öğretmen adayı ise araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket formu ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretim süreciyle ilgili oluşturduğu metaforlar 7 farklı kategoride toplanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretim sürecine yönelik genellikle olumlu metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlk okuma yazma, öğretmen adayı, metafor

Abstract

The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of the prospective teachers who are studying in the department of primary education regarding the initial reading and writing lesson. The study group consisted of 125 prospective teachers studying at Balikesir University Necatibey Faculty of Primary School Education Department in the fall semester of 2019-2020 academic year. The data of the study was collected by a questionnaire prepared by the researcher. The data obtained from the research was analyzed using the content analysis method. As a result of the research, the metaphors formed by the prospective teachers about the initial reading and writing process were collected in 7 different categories. In addition, it was concluded that prospective teachers generally produced positive metaphors for the initial reading and writing teaching process.

Keywords: Initial reading and writing, prospective teacher, metaphor

Giriş

Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinde, okuduklarını anlamlandırabilmeleri ve düşündüklerini yazıya dökebilmelerindeki en temel basamağın ilk okuma ve yazma öğretim süreci olduğu düşünülmektedir. İlk okuma ve yazma öğretiminin amacı çocuğa okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun, işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi öğretmektir (Tok,2001). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sadece okumak ve yazmak becerilerinin kazandırılması değil aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi gibi önemli bir işlevleri de vardır. Bununla birlikte Türkçe' yi doğru etkili ve güzel kullanmaya yönelik becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi de amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019).

İlk okuma ve yazma öğretiminin bu belirtilen amaçlara ulaşması iyi yetişmiş öğretmenlerle daha da etkili olacaktır. Özellikle üniversitede aldıkları eğitim ve bu eğitimde edindikleri bilgileri meslek hayatlarına aktarabilen öğretmenlerin akademik olarak daha başarılı olacakları düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının her derste olduğu gibi ilk okuma ve yazma öğretimi dersinde de edineceği bilgi ve beceriler ilk okuma ve yazma öğretiminin başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine yönelik algılarının ne olduğunu belirlemek ve buna yönelik çözüm önerileri sunmak oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının metaforik algılarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Kaya (2014) metaforları eğitimde kullanılan en önemli algı araçlarından birisi olarak belirtmiştir. Metaforlardan yararlanarak, öğretmenlerin sınıfta sahip olduğu roller, öğrenci ve eğitimle ilgili inanç ve varsayımlarının altında yatanları durumları çıkarmak mümkün olabilmektedir. Bu sebeple bu çalışmada sınıf eğitimi anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimi dersine yönelik metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

[1] Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, melihgunes@gmail.com

[2] MEB, Türkiye, dilekligunes@gmail.com

Yöntem

Öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim - Öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı' nda öğrenim gören 125 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan bir anket formu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlarla ilgili algılarının ortaya koyulması amacıyla veri toplama aracı olarak, 1 adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Bu amaç için katılımcılardan "*İlk okuma ve yazma öğretimi* …… benzer, çünkü ……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde ilk olarak katılımcıların metaforları net bir şekilde dile getirip getirilmediğine bakılmıştır. Bu doğrultuda 2 kağıt elenmiş ve araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu süreç sonucunda katılımcıların 118 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Bir sonraki aşamada ise katılımcılar tarafından İlk okuma ve Yazma olgusuna ilişkin üretilen metafor imgeleri sahip oldukları ortak özellikler bakımından irdelenmiş ve bu doğrultuda metaforun konusu, kaynağı ve mantıksal dayanak ifadelerine bakılarak kategoriler oluşturulmuştur.

Araştırmada son olarak araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla; kategorilerin yer aldığı boş bir form ve ham veri listesi aynı fakültede görevli iki uzmana gönderilmiştir. Uzmanların yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların kendi kategorileri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda metafor araştırmalarında sıklıkla kullanılan "Görüş birliği" ve "Görüş ayrılığı" (Miles ve Huberman, 1994) sayıları tespit edilmiş ve araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında % .93 oranında bir uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. İlk Okuma ve Yazma Öğretimine İlişkin Oluşan Kategoriler

Kategori	*f*
Temel Oluşturan/ Şekillendiren	34
Çaba	30
Keşif	16
Doğa	16
Cefa	14
Rehber	8
Toplam	118

Tablo 1' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretimine yönelik oluşturduğu metaforlar 7 kategoride toplanmıştır. Öğretmen adayları; en çok Temel Oluşturan/ Şekillendiren kategorisine; en az da Rehber kategorisine yönelik metaforlar ürettikleri görülmektedir.

Tablo 2. Temel Oluşturan/ Şekillendiren Kategorisine Ilişkin Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
	Evin temeli	12
	Merdivenin ilk basamağı	2
	Evin tuğlası	2
	Hamur	2
	Anne sevgisi	2
	Duvar örme	1

TEMEL OLUŞTURAN/ ŞEKILLENDIREN	Geminin direği	1
	İskelet	1
	Taş işçiliği	1
	Yapboz yapma	1
	Kanguru	1
	Yeniden dogma	1
	Can simidi	1
	Heykeltraş	1
	Gelecek	1
	Puzzle	1
	Ekmeğe suya	1
	Boş bir deftere	1
	Bir vazoyu çiçeklerle süsleme	1
	Toplam	30

Tablo 2' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Temel Oluşturan/ Şekillendiren kategorisi için evin temeli kavramlarına ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 4: İlk okuma ve yazma öğretimi evin temeline benzer, çünkü okul öğretiminin başında okuma ve yazma gelir. Öğrenci bunu eksiksiz ve tam bir şekilde gerçekleştirdiğinde sağlam bir temek oluşturur.

Ö 68: İlk okuma ve yazma öğretimi kanguruya benzer, çünkü yavru kendisini annesinin kucağında yani okulda güvende hisseder. Sonra eğitim çorap söküğü gibi gelir.

Ö 46: İlk okuma ve yazma öğretimi merdivenin ilk basamağına benzer, çünkü ilk adımı atmadan yükselemezsin, ilerleyemezsin.

Ö 32: İlk okuma ve yazma öğretimi taş işçiliğine benzer, çünkü emek, özen göstermek gerekir. çok uğraş gerektirir ama ortaya güzel şeyler çıkar.

Tablo 3. Çaba Kategorisine Ilişkin Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
ÇABA	Yürümeyi öğrenmek	7
	Yeni doğmuş bebek	4
	Emeklemek	3
	Yemek pişirmek	3
	Araba kullanma	2
	Bebeğin büyümesi	2
	Kuşun yavrusunu uçana kadar beslemesi	1
	İlk konuşma	1
	Biberondan süt içme	1
	Yeni doğmuş bebeğin anne demeyi öğrenmesi	1
	Bisiklet sürmeyi öğrenme	1
	Yeni doğmuş bebeğe yemek yemeyi öğretme	1
	Çiftçinin mahsülünü hasat edeceği zamanı beklemesi	1
	Yuvasından uçmaya hazırlanan kuş	1
	Bilgisayar kullanmayı öğretme	1
	Toplam	30

Tablo 3' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Çaba kategorisi için *Yürümeyi öğrenme* ve *Yeni doğmuş bebek* kavramlarına ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 33: İlk okuma ve yazma öğretimi yürümeyi öğrenmeye benzer, çünkü insan ilk adımlarını nasıl atarsa öyle devam eder. Zorlu bir süreçtir fakat hayatta olmazsa olmazdır.

Ö 88: İlk okuma ve yazma öğretimi yeni doğmuş bebeğe benzer, çünkü yeni doğan bebek her şeye açtır. Öğrenmeye, bilmeye.her şeye ilk okuma yazma ile başlarsın

Ö 111: İlk okuma ve yazma öğretimi yemek pişirmeye benzer, çünkü her aşamasında miktarı ve zamanı iyi ayarlamak, dikkatli olup yakmamak gerekir.

Ö 69: İlk okuma ve yazma öğretimi bebeklerin emeklemesine benzer, çünkü ilk olarak küçük adımlardan ya da bir büyüğünün ellerinden tutmasıyla yürümeye başlarsın. Sonunda desteksiz yürür ve koşar duruma gelirsin.

Tablo 4. Keşif Kategorisine Ilişkin Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
KEŞİF	Cansız bir dünyadan canlı bir dünyaya geçmek	1
	Saç	1
	Aldığımız oksijen	1
	Yağmur	1
	Hayatın başlangıç noktası	1
	Çekirdek yemek	1
	Seyahat etmek	1
	Dipsiz bir kuyu	1
	Bilim dünyasının anahtarı	1
	Dil	1
	Akıl küpü oyuncağı	1
	Çikolata yemek	1
	Ayak basılmamış şehir	1
	Ucu bucağı olmayan deniz	1
	Gökkuşağı	1
	Özgürlük	1
	Toplam	30

Tablo 4' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Keşif kategorisine ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 95: İlk okuma ve yazma öğretimi cansız bir dünyadan canlı bir dünyaya geçmeye benzer, çünkü insan ilkokuma ve yazma öğretimini aldığı zaman yeni şeyler keşfeder ve dünyaya bakış açısı değişir.

Ö 121: İlk okuma ve yazma öğretimi bilim dünyasının anahtarına benzer, çünkü çocuğa bu en temel ama bir o kadar da hayati önem taşıyan bilgiler verildiği takdirde çocuk bilim dediğimiz yeni bir dünyanın kapısından girer..

Ö 77: İlk okuma ve yazma öğretimi gökkuşağına benzer, çünkü tüm renkler orada saklıdır.

Ö 5: İlk okuma ve yazma öğretimi ayak basılmamış şehre benzer, çünkü insan gezip öğrendikçe yeni yerler, sokaklar keşfeder.

Tablo 5. Doğa Kategorisine Ilişkin Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
	Fidan	5

DOĞA	Ağaç	3
	Tohum	3
	Çiçek	2
	Orman	1
	Damlayan göl	1
	Bilgiye gidilen yolda geçilen canlı bir orman	1
	Toplam	16

Tablo 5' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Doğa kategorisi için fidan, ağaç ve tohum kavramlarına ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 90: İlk okuma ve yazma öğretimi fidana benzer, çünkü büyütmek için sulamak, bakım yapmak gerekir, öğrenciye emek verildiği gibi.

Ö 110: İlk okuma ve yazma öğretimi bilgiye gidilen bir yolda geçilen canlı bir ormana benzer, çünkü hayatımızı devam ettirecek süreçte bilgiye açılan bir pencere ce ilk adımdır.

Ö 44: İlk okuma ve yazma öğretimi damlayan göle benzer, çünkü sabırla yavaş yavaş oluşan ve eğitim hayatımızda önemli bir yere sahip olan bir öğretimdir.

Ö 65: İlk okuma ve yazma öğretimi tohuma benzer, çünkü eğitim öğretim onunla başlar. Ne kadar iyi bakarsak, sularsak o oranda katarız her türlü bilgiyi.

Tablo 6. Cefa Kategorisine Ilişkin Oluşturulan Metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
CEFA	İp yumağı	2
	Bıçak kesiği	1
	Ayağını burkan birisinin koşuya devam etmesi	1
	Bisikletle rampa çıkma	1
	Doğum sancısı	1
	Dağa tırmanma	1
	Gökyüzü	1
	Karanlık bir yerde ışık açma	1
	Dalgalı deniz	1
	Limon	1
	Aşk	1
	İnsan	1
	Palyaço görmüş çocuk	1
	Toplam	30

Tablo 6' daki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Cefa kategorisine ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 55: İlk okuma ve yazma öğretimi ip yumağına benzer, çünkü yanlış yaptığımızda her şey karışabilir. Düzeltilmesi zor ve uzun olabilir.

Ö 119: İlk okuma ve yazma öğretimi bisikletle rampa çıkmaya benzer, çünkü rampa çıkarken zorlanırsın fakat rampa sonunda rahatlarsın.

Ö 20: İlk okuma ve yazma öğretimi bıçak kesiğine benzer, çünkü hayat boyu izi kalır.

Ö 94: İlk okuma ve yazma öğretimi doğum sancısına benzer, çünkü öğretim süreci oldukça zor ve meşakkatlidir. Fakat bu süreç sonrasında kazanılan şey de oldukça değerlidir.

Tablo 7. Rehber kategorisine ilişkin oluşturulan metaforlar

Kategori	Metafor	*f*
REHBER	Kullanma kılavuzu	2
	Kitap	2
	Arkadaş	1
	Sürükleyici bir roman	1
	Deniz feneri	1
	Hakem	1
	Toplam	16

Tablo 7' deki veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının Rehber kategorisi için Kullanım kılavuzu ve Kitap kavramlarına ilişkin metaforlar ürettikleri görülmektedir. Metaforlara ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö 18: İlk okuma ve yazma öğretimi kullanma kılavuzuna benzer, çünkü okula gittiğimizde ne yapacağımız hakkında bilgi ediniriz.

Ö 101: İlk okuma ve yazma öğretimi arkadaşa benzer, çünkü hayatta her zaman yanımızdadır ve gereklidir. Birçok konuda bize yardımcı olur.

Ö 49: İlk okuma ve yazma öğretimi kitaba benzer, çünkü öğrencilerin işine yarayacak bilgiler içerir..

Ö 83: İlk okuma ve yazma öğretimi deniz fenerine benzer, çünkü yolun başında duran ve yolunu bilmeyen bir çocuğa ışık tutar.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen veriler kategoriler açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretim sürecini en çok *Temel oluşturan / Şekillendiren* ve *Çaba* kategorileri içerisinde; en az *Rehber* kategorisi içerisinde değerlendirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler metaforlar açısından incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretim sürecini en çok; *Evin temeli, Yürümeyi öğrenme, Fidan* ve *Yeni doğmuş bebek* metaforlarıyla açıkladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının ilk okuma ve yazma öğretim sürecine yönelik genellikle olumlu metaforlar ürettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın eğitim öğretim sürecinin ikinci haftasında toplanmıştır, dönem sonunda aynı formla toplanacak veriler karşılaştırılabilir. Yapılacak başka araştırmalarda İlk Okuma ve Yazma Öğretimi' ne yönelik öğrenci görüşleri alınarak daha geniş kapsamlı veriler de elde edilebilir. Bu araştırma sadece Balıkesir Üniversitesi' nde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri alınarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Kaya, M. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Turkish Studies, 9*(2), 917-931.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*, Ankara.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook.* Beverly Hills: Sage.

Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 26*, 257-276.

İlkokul Öğrencilerinin Okuma Güçlüğünün Giderilmesinde Wilson Okuma Sistemine (WOS) Dayalı Uygulamaların Kullanılması Üzerine Bir Durum Çalışması

A Case Study on Using Wilson Reading System (WRS) Based Practices in Eliminating Reading Difficulty of Primary School Students

Sevgi Balkan[1]

Özet

Okuma, bireyin okul yaşamı için temel beceri olarak ifade edilmektedir. Okuma becerisinin gelişimi ile onun diğer akademik alanlardaki başarısı arasında önemli ilişkiler bulunmakta, yapılan birçok araştırma bu ilişkiyi desteklemektedir. Buna rağmen pek çok çocuk okul yaşamında okuma sorunları yaşamaktadır. Bu sorunların erken zamanlarda fark edilmesi ve giderilmesi için önlem alınması, çocukların gelecek yıllarda olası akıcı okuma sorunlarını engellemiş olur ve bu sorunların giderilmesi de okuduğunu anlamada, çıkarım becerisi kazanmada çocukların daha hızlı yol almasını sağlar. Öğrencilerin okuma sorunlarının giderilmesine yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlardan birisi de Wilson Okuma Sistemi'dir. Wilson okuma sistemi, özellikle harf/ses bilincinden başlayarak bireşime dayalı, okuma güçlüklerinin giderilmesini amaçlayan multi – sensori okuma yaklaşımıdır. Bu çalışmada herhangi bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü yaşadığı tespit edilen ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin Wilson Okuma Sistemi (WOS) programından yararlanılarak okuma sorunlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilinde Sarıyer ilçesine bağlı bir resmi devlet okulunda okuyan ikisi 2. sınıf, biri 3. sınıf olmak üzere toplam 3 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmada yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacı tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilerle sınırlandırıldığı için "ölçüt örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilerin okuma düzeyleri Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından uyarlanmış "Okuma Hızı İle Doğru Okumanın Uygulama Yönergesi ve Puanlama Ölçütü" kullanılmış ve öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğünü giderebilmek amacıyla 35 seanslık bir program WOS ilkelerine dayandırılarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Seanslar uygulanırken şiirlerden, tekerlemelerden, bulmacalardan ve çocuk şarkılarından yararlanılmış, kelime kartları, okuma tiyatrosu, okuma kutusu, tekrarlı okuma, eko okuma, kelime tamamlama, cümle tamamlama, metin tamamlama gibi değişik yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak WOS programının etkisi arttırılmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Wilson Okuma Sistemi programı doğru okunan kelime sayısında ve okuma hızında bir artış olmasını sağlamıştır. Öğrencilerin 35 seansın sonunda okuma hızı artmış, akıcılığı gelişmiştir. Öğrenciler daha az hata yaparak okumaya başlamışlardır.

Anahtar kelimeler: Okuma güçlüğü, Wilson okuma sistemi, ilkokul

Abstract

Reading is expressed as the basic skill for an individual's school life. There are important relationships between the development of reading skills and its success in other academic fields, and many studies support this relationship. However, many children experience reading difficulties in school life. Recognizing these problems at an early stage and taking precautions to prevent them will prevent the possible fluent reading problems of the children in the coming years, and correcting these problems will enable the children to move faster in understanding and reading inferences. Different approaches have been developed to eliminate students' reading problems. One of these approaches is the Wilson Reading System. The Wilson reading system is a multi - sensory reading approach aimed at eliminating reading difficulties based on compound, especially starting from letter / sound consciousness. In this study, it is aimed to solve reading problems of 2nd and 3rd grade primary school students who are found to have reading difficulties although they do not have any disability by using Wilson Reading System (WOS) program. The research has been applied to a total of 3 students, two of whom are 2nd grade and one of them are third grade students in an official public school in the district of Sarıyer, Istanbul in the 2018 - 2019 academic year. When the study group was formed, "criteria sampling" method was preferred because it was limited to the students who had reading difficulties by the researcher. Before the application, the reading levels of the students were adapted by Keskin and Baştuğ (2013). According to the results, a 35-session program was prepared and implemented based on WOS principles in order to eliminate reading difficulties. During the sessions, poems, nursery rhymes, puzzles and children's songs were utilized and the effect of WOS program was increased by using different methods, techniques and strategies such as word cards, reading theater, reading box, repeated reading, echo reading, word completion, sentence completion, text completion. As a result, the Wilson Reading System program led to an increase in the number of words read correctly and the speed of reading. At the end of 35 sessions, students' reading speed increased and fluency improved. Students started reading with fewer mistakes.

Keywords: Reading difficulty, Wilson reading system, primary school

Giriş

Her geçen gün bilim ve teknolojideki gelişmeler birçok alanda olduğu gibi okuma alanında da yeni keşiflerin ve uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Okumanın evrensel olduğu, farklı dillere sahip olsa bile bireylerin beyninde okuma için ayrılan özel bir alanın varlığı yapılan çalışmalar sonucunda anlaşılmıştır (Dehaene, 2017: 101). Beyinde keşfedilen bu özel alanla okumaya olan ilgi ve beyinle okuma arasındaki araştırmalar artmıştır. Sesli ve sessiz olarak ikiye ayrılan okumanın aktif, fiziksel bir etkinlik olmasının yanında

[1] Doktora öğrencisi, İstanbul, Türkiye, shbalkan@hotmail.com

zihinsel süreçlerinin varlığı sorgulanmaktadır. Okuma bilgisinin ve becerisinin geliştirilmeye çalışılması, okuduğunu anlayan, yordayan, çıkarım becerisine sahip, sayısız bilginin içinden ihtiyaç duyduğu bilgiyi seçebilen fonksiyonel okuyuculara olan gereksinimi nedeniyle de eğitimde okuma becerisinin edinilmesi kritik bir noktadadır (Baştuğ, 2012).

Okuma; ses farkındalığı, ses – harf ilişkisi, hece bilgisi, kelime tanıma, akıcılık, metinleri ve okuduğunu anlama becerilerinin iç içe geçtiği bir süreçtir (Güneş, 2007). Bu basamaklarda oluşan bazı eksik ve aksaklıklar okuma güçlüğünün ortaya çıkmasına sebep olabilir. Okuma becerisini edinme sürecinde bireyin karşılaştığı bu eksik ve aksaklıklar hayat boyu yaşamını etkilerken, ciddi ve potansiyel sorunlar ortaya koyabilmektedir. Bu durum sınıf tekrarı, okuldan soğuma, okulu terk etme, suça karışma, erken ebeveyn olma gibi olasılıkların ihtimalini yükseltebilir (Connor ve diğerleri, 2014). Ayrıca sosyal ortamlarda, kültürel aktivitelere katılmada, diğer insanlarla iletişim kurmada okuma güçlüğü çekenler sorun yaşayabilmektedir. Bu nedenle erken dönemde okuma güçlüklerinin giderilmesi gerek bireysel gerek toplumsal olarak uzun vadede de bir yarar sağlamaktadır (Akyol, 2008).

Okuma güçlüğünün bilişsel (dilsel, algısal, güdüsel, vs) olabileceği gibi toplumsal veya davranışsal bir nedeni olabilir. Son zamanlarda okuma güçlüğünün temelinde IQ puanlarının rolü tartışılmaktadır. Öğrencinin okuma güçlüğü çekmesinin tek nedeninin bilişsel olduğu düşünülmemelidir. Çünkü okuma ve IQ puanları arasındaki araştırmalarda tutarsızlığa rastlanabilmektedir. Bireyin IQ puanının düşük veya yüksek olması okuma güçlüğü çekip çekmemesinde tek sonuç değildir. Yapılan çalışmaların tümünde istatistiksel olarak temel ses, hece, kelime bilgisinde veya okuduğunu anlama problemi yaşayıp yaşamamada IQ puanları ile bu beceriler arasında anlamlı farklara ulaşılamamıştır. Bazı araştırmalar IQ puanları ile okuma güçlüğü arasında anlamlı fark bulurken bazı araştırmalar da çevresel etmenlerin varlığına dair sonuçlar elde etmiştir (Olson ve Gayan, 2018, Çev. Kaymaz).

Okuma gelişim aşamalarında Frith (1985), Chall (1990) ve Ehri (2005) modeller geliştirmiş ve bu modelleri basamaklara ayırmıştır. Frith, okumanın logografik, alfabetik ve ortografik olarak 3 aşamada gerçekleştiğini belirtirken, Chall, okuma gelişim modeline Frith'ten farklı olarak 3 aşama daha eklemiş, okumanın son dönemini 18 ve sonraki yaşlar olarak belirlemiştir. Her iki modelde de 1. aşama marka ve logoların öğrenildiği aşamadır. 2. aşamada ses / hece, kelime tanıma ve okumada bir alt yapı oluşturulur. 3. aşamada akıcılık ve otomatiklik sağlanmıştır. Chall, 4. aşamada farklı bilgiler edinmek için okuma, 5. aşamada da farklı bakış açısı kazanma basamağından bahsetmektedir. Ehri'nin okuma modelindeki alfabe öncesi dönem, Frith ve Chall'ın modelindeki 1. aşama ile benzerdir ve logografik döneme denk gelir. Kısmi alfabetik dönemde, ses – harf ilişkisi, tam alfabe döneminde kelime tanıma ve kelimeyi okuma becerisi vardır. Pekiştirilmiş alfabetik dönem ise Frith'in ortografik dönemiyle aynı özellikleri taşımaktadır. Modeller incelendiğinde üçünün de 3. aşamasında okuma güçlüğü ile karşılaşmamak için akıcı okuma ve otomatikliğin kazanılmış olması gerektiği vurgulanmaktadır (Akt. Baştuğ, 2012).

Akıcı okuma, 1908 yılında Edmund Burke Huey tarafından okuma psikolojisi ve pedagojisi kitabında okuduğunu anlama için bir ön koşul olarak belirtilen, kelime tanıma ve ayırt etmeyi içeren doğru okuma, okuma süresini belirleyen hız ve konuşur gibi okuma olarak tanımlanabilen prozodi basamaklarından oluşmaktadır (Baştuğ, Akyol, 2012). Akıcı okuyan bireyler, okumada otomatikleşmiştir. Otomatiklik teorisini Logan (1997) hız, çaba göstermeme, bağımsız / amaçsızlık ve bilinçsizlik olmak üzere 4 basamakta incelemiş, bu basamakları kazanan çocuğun gereken hızda, çaba göstermeden, kelime tanıma basamağına takılmadan ve dikkatini anlamaya vererek okuduğunu belirtmiştir.

La Berge ve Samuels (1974), akıcı okuma becerisini kazanamamış, gereken otomatikliğe erişememiş çocukların okuduğunu anlamada sorun yaşayabileceğini; anlama için ayırması gereken süreyi öğrenci, kelime tanıma veya kelimeyi ayırt etme için kullanırsa anlamada sıkıntı çekebileceğini belirtmiştir. Okuma becerisinin kazanılmasında, anlamayı zenginleştirmede, otomatikleşmenin kazanılması temeli oluşturmaktadır (Thurlow ve von den Breok, 1997).

Okumayı planlı ve programlı öğrenmenin ilk basamağında, çeşitli yöntemler denenmiş, bu yöntemler üstün ve zayıf yönlerine göre sürekli tartışılmıştır. Harf öğretimi ile başlayıp, hecelerin birleştirilmesi, hecelerden kelimelere, kelimelerden de cümlelere ulaşmaya çalışan yöntem olarak bilinen bireşim yöntemi, tümdengelim bir yol izleyen, önce cümlelerin verildiği, ardından kelimelere, kelimelerden hecelere, hecelerden ses bilgisine ulaşılan cümle / çözümleme yöntemi, cümle ve kelimelerle başlayarak hece ve harflerin öğretildiği karma yöntem bu tartışmalara ve etkililiklerinin belirlenmesi amacıyla birçok araştırmaya konu olmuştur. (Baştuğ, Demirtaş, 2018). Sonuç olarak hangi yöntem seçilirse seçilsin, okuma becerisini istenilen seviyede elde eden öğrenci olduğu gibi istenilen seviyeye ulaşamayan, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler de mevcuttur.

Okuma güçlüğü yaşayan çocuğun eğitimsel veya öğretimsel olarak yaşadığı zorluğun ayrımında olmak gerekmektedir. Bu farkındalık ona en uygun öğrenme ve öğretme stratejisinin kullanılmasını sağlarken öğretmenin öğrencisinin özel öğrenme durumuna bağlı olarak en uygun müdahale programını seçmesine ve

süreci yönetmesine yardımcı olur. Okuma güçlüğü çeken veya çekmeyen öğrencilerle ilgili öğretmenler birçok yöntem ve teknik kullanmakta, öğrencilerini en doğru biçimde desteklemeye çalışmaktadırlar. Bu çalışmaları sürdürürken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiğini, bu yöntem ve tekniklerin hangi kuramlara bağlı olarak ortaya çıktığını bilmelerinde fayda vardır. Öğretmenler kuramlarla davranışlar arasındaki bağı bildiğinde çocuğun sorununa ulaşmada daha etkili bir yol izleyebilir, okuma güçlüğünün temel sebebine göre kuramlardan yararlanabilir.

Öğretmenin yararlanacağı yöntem ve tekniklerin alt yapısını oluşturan kuram ve modellere hakim olması, onların zayıf ve güçlü yönlerini bilmesi çalışmalarının daha etkili olmasını sağlayabilir. Son yıllarda yapılan araştırma ve çalışmalar tek bir kuramın, modelin ya da programın okuma güçlüğünde kullanılmasından ziyade çoklu modellerin kullanılmasının, çocuğun özel durumuna göre bu kuram, model veya programların birleştirilmesinin daha etkili sonuçlar verdiğini belirtmektedir. Tek başına bir kuramın, bir modelin ya da programın kusursuz olamayacağı, bütün sorunlara cevap veremeyeceği üzerinde tartışmalar hız almaktadır (Tracey, Morrow: 2017).

Bu çalışmada herhangi bir engeli olmamasına rağmen okuma güçlüğü çektiği tespit edilen ilkokul 2. ve 3. sınıf öğrencilerine Wilson Okuma Sistemi (Wilson Reading System) uygulanmış ve çok boyutlu olmasından yararlanılarak okuma sorunlarının giderilmesi amaçlanmıştır. WOS başlangıç olarak harf, hece, kelime veya cümle bilgisine sahip ancak okurken yeterli hıza ulaşamamış, kelimelerin yapısını analiz edip okuma ve hecelemede sorun yaşayan, doğru kod çözemeyen, prozodik okuması gelişememiş, karşılaştığı yeni heceleri okumakta zorlanan, kelimeleri okumak yerine sık sık tahmin eden, konuşup anlayan ancak okuyup yazamayan, okuduğunu anlamada sorun yaşayan öğrenciler için uygulanan bir okuma geliştirme programıdır (Wernikoff, 2004).

Araştırma tabanlı WOS, kapsamlı ve çok boyutlu bir yapıya sahip, kod çözme ve heceleme ile mücadele eden öğrenciler için tasarlanmış bir programdır. 1988'de yayınlanan WOS, Orton – Gillingham felsefesine dayanmaktadır. Orton – Gillingham seslerin, hecelerin, kelimelerin, cümlelerin ve yazının birlikte kullanılması üzerine odaklanan dil ilişkili becerilerin öğretildiği, anahtar bileşenlere sahip çok boyutlu bir yöntemdir. Planlı okuma, Fernald tekniği, Herman yaklaşımı, alfabetik sesler ve Beth Slingerland tarafından geliştirilen, çok boyutlu yaklaşımlar bu felsefenin prensiplerine bağlı diğer programlardır (Gaasbeek, 2017). Doğrudan WOS'ta belirtilmiş anahtar bileşenler: Sesbirimsel / fonolojik farkındalık, alfabetik ilke (ses / sembol ilişkisi), kodlama, kod çözme (heceleme), ileri kelime analizi, kelime geliştirme, yabancı dillerden geçen ya da düzensiz kelimeler, akıcılık, görselleştirerek anlama ve üstbiliştir (Terrell, 2017).

WOS, kelimelerin yapısını doğrudan öğreten, 12 adımda organize olmuş, sıralı bir sistemdir. Kod çözme, yazım, akıcılık ve giderek zorlayıcı metinleri çözmede eksiksiz bir program sağlamaktadır (Zielinski, 2010). 2. – 12. sınıflar arasında, okumada en düşük %30'da olan ve temel düzeyde uzmanlaşmamış, kod çözme becerileri gelişmemiş öğrenciler için uygundur. Kod çözme açığı olarak tanımlanan Seviye I ve II öğrenciler, öğretmen tavsiyesi sonucunda belirlenir, değerlendirilir ve bir Wilson sınıfı oluşturulur (Pavone, 2014).

Tam bir WOS dersini tamamlamak için en az 90 dakika gereklidir. Öğrenciler haftada iki veya daha fazla 90 dakikalık dersi almalıdırlar. WOS için ideal olan haftanın her günü 90 dakikadır. Ancak program şartlara göre değiştirilebilir. Önerilen grup büyüklüğü, eğer disleksi gibi tanısı olan bir öğrenci ile grup oluşturulacaksa en fazla 6, herhangi bir tanısı olmayan sadece okuma güçlüğü çeken öğrenciler için ise en fazla 12'dir (Ashby, 2013).

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olup durum çalışması; bir araştırmanın hem nesnesi hem de aynı zamanda ürünü olabilecek, araştırma yapanın güncel sınırlı bir durum veya süresi belirlenmiş çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında birçok bilgi kaynağından yararlanarak ayrıntılı bilgi edindiği, durum betimlemesi yaptığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell: 2018). Durum çalışmasının en belirgin özelliği durumun sınırlandırılmış olmasıdır. Bu sınırlı sistem aykırılık, başarı – başarısızlık, tipiklik gibi ölçütlere dayandırılarak belirlenmeli ve analiz birimi oluşturulmalıdır (Merriam, 2015).

Bu çalışmada, çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmada yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden, araştırmacı tarafından okuma güçlüğü çeken öğrencilerle sınırlandırıldığı için "ölçüt örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. "Ölçüt örnekleme" araştırmacının oluşturduğu ya da daha önce oluşturulmuş bir ölçüt listesinin kullanıldığı ve bu ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından uyarlanmış "Okuma Hızı İle Doğru Okumanın Uygulama Yönergesi ve Puanlama Ölçütü", "okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler"in okuma düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmış ve öğrencilerin 1 dakikada doğru okudukları kelime sayısı tespit edilmiştir. Ön test sonuçları kapsamında belirlenmiş bu öğrencilerin okuma güçlüklerini gidermek amacıyla "Wilson Okuma Sistemi" programı uygulanmış ve 35 seanstan sonra yapılan son test ile program uygulaması sonlandırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018 – 2019 eğitim – öğretim yılının bahar döneminde İstanbul ilinin Sarıyer ilçesinde bulunan bir resmi devlet ilkokulunda okuyan, herhangi bir görme, işitme kaybı, bedensel engeli olmayan, normal zeka düzeyinde ancak okuma güçlüğü çeken 3 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin ikisi 2. sınıf, biri 3. sınıfta öğrenim görmektedir. 3 öğrenci de erkektir. Etik kurallar gereği öğrencilerin isimlerine yer verilmemiş, öğrencilerin isimlerinin baş harfleri olan Ç, E ve H harfleri ile kodlanmıştır.

Katılımcılar

Ç: 8 yaşında, 2. sınıf öğrencisidir. Ç'nin annesi ev hanımıdır. Babası kendi işyerinde çalışmaktadır. Annesi, çoğu zaman kendilerine ait olan bu işyerine yardım etmeye gitmektedir. Ailenin Ç'nin dışında 2 büyük çocuğu daha vardır. Ç, 13 yıl sonra dünyaya gelmiştir. Ç'nin annesi Çocuk Esirgeme Kurumu'nda yetiştiğini, 14 yaşında evlendiğini, çocuklarına karşı sevecen, düşkün, ilgili bir anne olduğunu ama bazen onlara nasıl davranması gerektiğini bilemediğini, gerekmedikçe şiddete başvurmadığını, diğer iki çocuğu ile herhangi bir problem yaşamadığını ifade etmiştir. Ç ilkokula başlamadan önce 2 yıl anasınıfı eğitimi almıştır. İlk zamanlar okula gitmek istemese de öğretmeninin yaklaşımı sayesinde okulu sevmiş, okula devam etmiştir. İştahlı bir çocuk değildir. Genelde hazır gıdalar yemeyi tercih etmektedir. Okuma yazmayı sınıftaki öğrencilerden daha geç öğrenmiş, 2. dönem sonuna doğru destek alarak okuma yazmaya geçmiş ama yine de sınıf seviyesine ulaşamamıştır. Annesi, sınıf ve rehber öğretmeni ile yapılan görüşmede, Ç'nin derslerine karşı ilgisinin olmadığını, çabuk sıkıldığını, davranış problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir buna karşılık Ç kendine güvenen, kendisini ifade edebilen bir çocuktur. Derslerde başarısız olduğunu düşünmemekte aksine her şeyi yapabilecek, oldukça başarılı bir çocuk olduğunu düşünmektedir. Öğretmeni ise Ç'nin akademik olarak sınıfın çok gerisinde olduğunu, ödevlerini yapmadığını, sınıf ve okul kurallarına uymada, yönergeleri takip etmede zorlandığını söylemiştir. Ç, 1. sınıftan itibaren öğretmen değişikliği yaşamamıştır.

E: 9 yaşında, 3. sınıf öğrencisidir. Tek çocuktur. Anne – babası kendilerine ait bir işyerinde çalışmış, E genelde bakıcı yardımı ile büyümüştür. Doğumundan itibaren aile içinde sürekli problemler yaşanmıştır. E, 5 aydır babasını görmemekte onunla nadiren telefonda konuşmaktadır. E babasına çok düşkündür ve babası ile görüşememesinin sebebi olarak annesini görmektedir. Bu tespiti E'nin annesi dile getirmiş, bu sebepten dolayı E'nin hırçın davranışlar sergilediğini, kendisi ile sürekli çatıştığını söylemiştir. Ailesi E'nin evde sürekli yalnız kaldığını, E ile ilkokula başlayana kadar vakit geçirmediklerini, işyerinde sorunlar yaşandığı için çok erken saatlerde evden ayrıldıklarını ve çok geç saatte eve döndüklerini belirtmişlerdir. E, 2 sene anasınıfı eğitimi almıştır. İlkokula başladığında anne, işten ayrıldığını, E ile vakit geçirmeye, onunla ilgilenmeye çalıştığını ancak geçen yıllarda yaşanan yoksunluktan dolayı bir doyumsuzluk olduğunu, ne yaparsa yapsın E'nin tatmin ve mutlu olmadığını belirtmiştir. Annesi, E'nin evde ders çalışmak istemediğini, kendisinin uyarılarını dikkate almadığını, 3. sınıfta E'nin dersleri ile ilgilenmediğini, E'yi tamamen kendi haline bıraktığını söylemiştir. Okuma – yazmayı sınıftaki öğrencilerden daha geç öğrendiğini, 2. dönem sonuna doğru harf / hece tanıma seviyesine ulaştığını gerek anne gerekse sınıf öğretmeni ifade etmiştir. 3. sınıfta olmasına rağmen okuma becerisi istenilen seviyeye ulaşmamıştır. Annesi, doğru okuyamadığı için okumak istemediğini, 2 – 3 kelimeden sonra okumaktan vazgeçtiğini, öğretmeni de okuma konusunda sıkıntı çektiğini buna rağmen matematiksel işlemlerde E'nin başarılı olduğunu ancak her tatil sonrası E'nin okula akademik olarak daha geride başladığını söylemiştir. E, 1. sınıftan itibaren öğretmen değişikliği yaşamamıştır.

H: 8 yaşında, 2. sınıf öğrencisidir. Kendisinden 8 yaş büyük bir ablası vardır. Annesi ev hanımı, babası ise serbest meslek sahibidir. Annesi H'ye hamile iken test yapıldığını, H'nin down sendromlu olabileceğinin söylendiğini, hamileliğini stres içinde geçirdiğini, doğumdan sonra H'de herhangi bir sorun olmadığı anlaşılsa da bu durumu uzun süre atlatamadığını ifade etmiştir. Sonuçta anne, H'ye karşı aşırı hassas bir tavır sergilediğini, ilkokula başladığı zamanda bile öz bakım becerilerinde H'nin yardıma ihtiyaç duyduğunu, annesinden ayrılmak istemediğini söylemiştir. H anasınıfına gitmemiştir. İlkokula başlayana kadar annesinden ayrı bir zaman geçirmemiştir. 1. sınıfa başladığında 6 – 7 ay kadar uyum sağlayamamış, okuma – yazmayı öğrenememiş, kurul kararı ve velinin uygun görmesi ile sınıf tekrarı yapmıştır. Tekrar 1. sınıfa başladıktan sonra öğretmeni okulla ilgili herhangi bir uyum problemi yaşanmadığını, arkadaşları ile çok iyi geçindiğini, herhangi bir zarar görse de asla şiddet içerikli bir davranışla karşılık vermediğini, duygusal bir çocuk olduğunu, matematik dersinde dört işlem becerisini kazandığını ancak okuma – yazma becerisini kazanmada sınıfın gerisinde kaldığını buna bağlı olarak da matematik dersinde problem çözme becerisi edinmede başarılı olamadığını belirtmiştir. H, sınıf tekrarı yaptığı için bir defa öğretmen değişikliği yaşamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada okuma güçlüğü çektiği tespit edilmiş, araştırmaya konu olan 2. sınıf öğrencilerine 2. sınıf Türkçe ders kitabından, 3. sınıf öğrencisine 3. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiş olan okuma metinleri okutulmuştur. Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından uyarlanmış "Okuma Hızı İle Doğru Okumanın Uygulama Yönergesi ve Puanlama Ölçütü" kullanılmış ve öğrencilerin doğru okuma yüzdeleri tespit edilmiştir. Doğru

okuma yüzdesinin tespiti için doğru okumam kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünüp 100 ile çarpılmıştır. Ayrıca ölçümlerde 1 dakikada okunan toplam kelime sayısı ile doğru okunan kelime sayısı da hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğünü giderebilmek amacıyla 35 seanslık bir program WOS ilkelerine dayandırılarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Uygulama ve Öğretim Süresi

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin öğretmenleri ve velileri ile görüşülmüş, gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin evdeki, okuldaki ve sınıftaki durumları hakkında bilgi alınmıştır. Ön test olarak her öğrencinin seviyesine uygun Türkçe ders kitabından seçilen metinler kullanılmış ve doğru okuma yüzdelikleri belirlenmiştir. Okuma yüzdelikleri hesaplandıktan sonra okuma güçlüklerini giderebilmek için Wilson Okuma Sistemi programından yararlanılarak 35 seanslık bir uygulama planı yapılmıştır. Öğrenciler 2. ve 3. sınıfta öğrenim görmelerine rağmen okuma seviyeleri tespit edildikten ve uzman görüşü alındıktan sonra uygulamada 1. sınıf düzeyindeki metinlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Uygulama 25.02.2019 tarihinde başlatılmış ve 12.04.2019 tarihinde sonlandırılmıştır. Her seans 40 + 40 dakika şeklinde olup toplam 80 dakika sürmüş, iki ders arası 10 dakika teneffüse çıkılmıştır. Her hafta 3 seans olarak yürütülen çalışmada ölçümler kaydedilmiştir. Uygulamada farklı metin türlerinden yararlanılmış, harf, hece bilgisi; kelime, cümle okuma; çalışılan harf, hece, kelime ve cümleleri yazma; metni tekrar okuyup akıcılık ve anlama çalışması yapılmaya çalışılmıştır. Seanslar uygulanırken şiirlerden, tekerlemelerden, bulmacalardan ve çocuk şarkılarından yararlanılmış, harf eksiği olan kelimeleri tamamlama, kelimelerdeki harflerin yerini bulma, kelime kartları, benzer harflerin olduğu kelimeleri ayırt etme, baştaki veya sondaki heceyi bulma, okuma tiyatrosu, okuma kutusu, tekrarlı okuma, eko okuma, metin tamamlama gibi değişik yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmış ve ayrıca teknolojiden yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

35 seans olarak uygulanan bu çalışmanın tüm seanslarında her öğrenci için "Öğrenci Değerlendirme Formu" düzenlenmiş, okuma süresi ön test ve son test olarak tespit edilmiş, doğru okunan kelime sayısı, 1 dakikada okunan kelime sayısı ve 1 dakikada okunan doğru kelime sayısı hesaplanmıştır. Doğru okuma yüzdeleri ön test – son test olarak karşılaştırılmıştır. Uygulamada kullanılan değerlendirme formunun 4., 10., 21. ve 34. seans sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Değerlendirmeler sınıf öğretmeni tarafından kontrol edilmiş, okuma uzmanı da süreci takip etmiştir.

Tablo 1. Öğrenci Değerlendirme Formu

	Öğrenciler	**Metnin Adı**	**Sınıf Düzeyi**	***M.K. S.**	**Okuma Süresi**	***D. O. K. S.**	***B. D. O. K. S. / Doğru Okunan**
4. Seans	Ç.	**Yavru At**	**1. Sınıf**	**85**	**Ön Test :** 3 dk. 2 sn. **Son Test:** 2 dk. 58 sn.	**Ön Test :** 49 **Son Test:** 52	**Ön Test :** 30 / 19 **Son Test:** 31 / 20
	E.				**Ön Test :** 2 dk. 45 sn. **Son Test:** 2 dk. 45 sn.	**Ön Test :** 49 **Son Test:** 46	**Ön Test :** 29 / 19 **Son Test:** 30 / 20
	H.				**Ön Test :** 2 dk. 36 sn. **Son Test:** 2 dk. 35 sn.	**Ön Test :** 53 **Son Test:** 52	**Ön Test :** 31 / 22 **Son Test:** 33 / 22
10. Seans	Ç.	**Mutlu Suaygırı**	**1. Sınıf**	**130**	**Ön Test :** 4 dk. 41 sn. **Son Test:** 4 dk. 40 sn.	**Ön Test :** 64 **Son Test:** 71	**Ön Test :** 23 / 14 **Son Test:** 28 / 15
	E.				**Ön Test :** 4 dk. 2 sn. **Son Test:** 4 dk. 1 sn.	**Ön Test :** 70 **Son Test:** 71	**Ön Test :** 28 / 12 **Son Test:** 29 / 16
	H.				**Ön Test :** 3 dk. 56 sn. **Son Test:** 3 dk. 50 sn.	**Ön Test :** 71 **Son Test:** 73	**Ön Test :** 29 / 17 **Son Test:** 36 / 20
21. Seans	Ç.	**Oya'nın Resmi**	**1. Sınıf**	**110**	**Ön Test:** 3 dk. **Son Test:** 2 dk. 51 sn.	**Ön Test :** 75 **Son Test:** 79	**Ön Test:** 31 / 20 **Son Test:** 38 / 25
	E.				**Ön Test :** 2 dk. 5 sn. **Son Test:** 2 dk. 2 sn.	**Ön Test :** 83 **Son Test:** 85	**Ön Test :** 44 / 33 **Son Test:** 52 / 38

	H.				**Ön Test :** 2 dk. 10 sn. **Son Test:** 2 dk. 1 sn.	**Ön Test :** 81 **Son Test:** 84	**Ön Test :** 43 / 32 **Son Test:** 53 / 38
34. Seans	Ç.	**Oyuncu Susam**	**1. Sınıf**	**132**	**Ön Test :** 4 dk. 33 sn. **Son Test:** 4 dk. 30 sn.	**Ön Test :** 76 **Son Test:** 83	**Ön Test :** 20 / 18 **Son Test:** 22 / 21
	E.				**Ön Test :** 2 dk. 42 sn. **Son Test:** 2 dk. 36 sn.	**Ön Test:** 121 **Son Test:** 126	**Ön Test :** 40 / 37 **Son Test:** 42 / 40
	H.				**Ön Test :** 3 dk. 55 sn. **Son Test:** 3 dk. 54 sn.	**Ön Test :** 98 **Son Test:** 119	**Ön Test :** 26 / 24 **Son Test:** 33 / 30

***M. K. S. = Metindeki Kelime Sayısı, *D. O. K. S. = Doğru Okunan Kelime Sayısı**

***B. D. O. K. S. = Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı**

Bulgular ve Yorum

Çalışma süresince öğrenciler harf / hece atlama, kelimeyi yanlış okuma, heceleyerek okuma, kelimenin veya cümlenin sonunu uydurma, okuyamama, yavaş okuma hataları yapmışlardır. Kendileri için zor olduğuna karar verdikleri metinleri içlerinden okuma, ses tonunu ayarlayamama, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, vurgu ve tonlamalarda gerekli hassasiyeti göstermeme davranışları da sergilemişlerdir. Uygulamanın ilk aşamalarında motivasyon eksikliği, dikkat dağınıklığı gibi sorunlar yaşamışlardır.

Tablo 2. Ön Test Sonuçları

	Öğrenciler	**Metnin Adı**	**Sınıf Düzeyi**	***M. K. S.**	**Okuma Süresi**	***B. D. O. K. S. / Doğru Okunan**	**Doğru Okuma Yüzdesi**
Ön Test	Ç.	**Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?**	**2. sınıf**	**133**	5 dk. 30 sn.	21 / 13	57 / 133*100 = % 42,85
	E.	**Sözcükler Olmadan**	**3. sınıf**	**178**	5 dk. 4 sn.	29 / 19	73 / 178 * 100 = % 41,01
	H.	**Gerçek Bir Meslek**	**2. sınıf**	**105**	4 dk. 8 sn.	26 / 16	52 / 105 * 100 = % 49,52

***M. K. S. = Metindeki Kelime Sayısı, *D. O. K. S. = Doğru Okunan Kelime Sayısı**

***B. D. O. K. S. = Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı**

Tablo 2'de ön test sonuçları verilmiştir. 2. sınıf öğrenci olan Ç, 133 kelimelik düzeyine uygun bir metni 5 dakika 30 saniyede okumuştur. Bir dakikada 21 kelimenin 13'ünü doğru okuyabilmiştir. Doğru okuma yüzdesi % 42,85'tir. E, 3. sınıf öğrencisidir ve düzeyine uygun 178 kelimelik bir metni 5 dakika 4 saniyede okumuştur. 1 dakikada 29 kelimenin 19'unu doğru okuyabilmiş, doğru okuma yüzdesi % 41,01'dir. H, 2. sınıf öğrencisidir ve 105 kelimelik düzeyine uygun bir metni 4 dakika 8 saniyede okumuştur. 1 dakikada 26 kelime okuyabilmiş, bunların 16'sı doğrudur. Doğru okuma yüzdesi ise % 49,52'dir.

Tablo 3. Son Test Sonuçları

	Öğrenciler	**Metnin Adı**	**Sınıf Düzeyi**	***M. K. S.**	**Okuma Süresi**	***B. D. O. K. S. / Doğru Okunan**	**Doğru Okuma Yüzdesi**
Son Test	Ç.	**Sepetimdeki Domatesler Nereden Geldi?**	**2. sınıf**	**133**	5 dk. 11 sn.	25 / 18	89 / 133*100 = % 66,91
	E.	**Sözcükler Olmadan**	**3. sınıf**	**178**	3 dk. 55 sn.	43 / 38	147 / 178 * 100 = 82,58

H.	**Gerçek Bir Meslek**	**2. sınıf**	**105**	3 dk. 11 sn.	36 / 31	96 / 105 * 100 = 91,42

***M. K. S. = Metindeki Kelime Sayısı, *D. O. K. S. = Doğru Okunan Kelime Sayısı**

***B. D. O. K. S. = Bir Dakikada Okunan Kelime Sayısı**

35 seanslık uygulama sonunda ilk okutulan metinler son testte tekrar kullanılmıştır. Ç, 5 dakika 11 saniyede; E, 3 dakika 55 saniyede; H, 3 dakika 11 saniyede okumalarını tamamlamışlardır. Doğru okuma yüzdeleri Ç.'nin % 66,91, E.'nin 82,58 ve H.'nin % 91,42'dir. Doğru okunan kelime sayısında artış, sürede de azalma gözlenmektedir. Ancak gerek okuma hızı gerekse doğru okunan kelime sayısı istenilen seviyeye ulaşamamıştır.

Bu çalışmada okuma güçlüğü yaşayan 3 ilkokul öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesi amacıyla Wilson Okuma Sistemi (WRS) çerçevesinde akıcı okuma stratejileri uygulanmış ve teknolojiden düzenli olarak yararlanılmıştır. Uygulama öncesinde her öğrenciye seviyelerine uygun Türkçe ders kitaplarından metinler okutulmuştur. Uygulamanın ilk seanslarında öğrencilerde parmakla takip, isteksizlik, yavaş okuma, çok sayıda yanlış okuma, uydurarak okuma, bazı etkinliklere katılmama, okumayı reddetme gibi olumsuz davranışlar gözlenmiştir. Araştırmacıya ve etkinliklere alıştıkça bu durumun olumlu yönde değiştiği gözlemlenmiş, okuma çalışmalarından daha fazla verim alınmaya başlanmış, öğrencilerin okuma hızları artmıştır. Öğrenciler, kendilerine güvenmeye başlamış, uygulama süresi bittiğinde çalışmalara devam etmek istemişlerdir. Teknolojiden yararlanılmış, harf, hece, kelime, cümle sıralaması ile etkinlikler düzenlenmiştir. Kısa kısa yapılan bu çalışmalar öğrencilerin dikkatini sürekli çalışmalara vermesini sağlamış ve sıkılmadan, sürekli bir aktif katılımla okuma becerilerini geliştirdikleri anlaşılmıştır. Ç. ön testte 133 kelimelik metnin 57 kelimesini doğru okurken son testte bu sayıyı 89'a çıkarmıştır. E., ön testte 178 kelimelik metnin 73 kelimesini, son testte 147 kelimesini doğru okumuştur. H., 105 kelimelik bir metnin ön testte 52'sini doğru okurken son testte 96'sını doğru okumuştur.

Ç'nin öğretmeni, uygulamadan önce Ç.'nin okuma hatalarını daha fazla yaptığını ve okuma hızının istenilen seviyede olmadığını söylemiştir. Uygulama esnasında ve sonrasında Ç.'nin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiğini ancak Ç. hata yapmadan okuduğunu düşündüğü, evde desteklenmediği ve davranış bozukluklarında azalma olmadığı için istenilen seviyeye gelememiştir. E. uygulamanın başında çok fazla uydurarak okuma yapmıştır. Uydurarak okuma yaptığının farkına varılmadığı için bu davranışının üzerinde durulmamış, uygulama esnasında gerek öğretmeni gerekse velisi ile bu konuda görüşmeler yapılmış ve onların desteğinden faydalanılmıştır. Uygulama bittiğinde E.'nin uydurarak okuma davranışında oldukça fazla azalma gözlenmiş, kendisi de kelimelere daha çok dikkat etmeye çalışmıştır. Uygulama bittikten 4 hafta sonra E.'nin öğretmeni araştırmacı ile iletişime geçmiş, annenin uygulama sonrası öğrenci ile evde düzenli okuma çalışması yaptığını, sınıftaki durumunun da giderek düzeldiğini, daha az hata ile akıcı okumaya başladığını ifade etmiştir.

Yapılan çalışmalarla, ailelerin çocuklarını destekleme konusunda yeterince katılım göstermedikleri ancak sürece dahil olduklarında çocukların istenilen hedefe ulaşmada daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Gül, 2007). Bu çalışmada E.'nin ailesinin ilgisi ile öğrencinin başarısının arttığı, Ç.'nin ailesinin yeterince katılım göstermemesi istenilen seviyeye ulaşmada zorluk yaşandığını göstermiş, bu durum aile katılımının önemini desteklemiştir. Eğitim – öğretim sürecinin özellikle de ilk yıllarında ailenin bilinçli tutumunun başarıya etkisi olduğu anlaşılmıştır.

H'nin öğretmeni uygulamadan önce H.'nin okumak istemediğini, okuma sırasının ona gelmemesi için ders saati süresince tuvalette kalmaya çalıştığını, özellikle matematik dersinde problem çözme çalışmalarına katılmak istemediğini söylemiştir. Uygulama başladıktan sonra arkadaşlarının H.'yi çok desteklediğini, onu motive ettiklerini, uygulamadan sonra H.'nin sınıfta arkadaşlarına okuma yapmak istediğini, her gün okula geldiğinde evde kaç sayfa kitap okuduğunu paylaştığını belirtmiştir. Derslerde öz güveninin yerine geldiğini, yüksek sesle okumaya başladığını, daha az hata yaptığını, yazılarındaki hataların da azaldığını ifade etmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere karşı son yıllarda farkındalık artmıştır. Okuma güçlüğünü gidermeye ve akıcı okuma becerilerini kazandırmaya yönelik literatürde çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Sarıpınar ve Erden, 2010; Sidekli, 2010; Yüksel, 2010; Ateş ve Yıldız, 2011; Baştuğ ve Akyol, 2012; Keskin ve Baştuğ, 2013; Dündar ile Akyol, 2014; Sezgin ile Akyol, 2015; Can ile Yavuz, 2016; İşler ve Şahin, 2016; Bulut ve Kuşdemir, 2017; Şahin ile Çakır, 2018). Bu çalışmada da okuma güçlüğü yaşayan 3 ilkokul öğrencisinin okuma güçlüğünün giderilmesi amacıyla WOS çerçevesinde akıcı okuma stratejileri uygulanmış ve teknolojiden düzenli olarak yararlanılmıştır. Şahin ve Çakır (2018)'ın yapmış olduğu çalışma da teknoloji kullanımının okuma hızında önemli bir artış sağladığını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar okuma alışkanlıkları edinmede içsel motivasyonun okuma sürecine olumlu katkı yaptığını, zorluklarla baş etme yolarını daha kolay keşfettiklerini, merak ve ilgi sayesinde dikkatlerini

arttırdıklarını ve metni daha kolay anladıklarını ifade etmişlerdir (Schallert ve Reed, 1997; Aslanoğlu, 2000; Ryan ve Deci, 2000; Wang ve Guthire, 2004; Yıldız ve Akyol, 2011).

Sonuç olarak Wilson Okuma Sistemi programı doğru okunan kelime sayısında ve okuma hızında bir artış olmasını sağlamıştır. Etkinlikler düzenlenirken farklı yöntem, teknik ve stratejileri kullanmak, teknolojiden yararlanmak WOS'un etkisini arttırmıştır.

Kaynakça

Akyol, H. (2008). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ashby, K. (2013). *Initial Effects of Wilson Reading System on Student Reading and Spelling Achievement.* Arizona: Arizona State University.

Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlgili Faktörler.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 101 - 124.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi,* 396-411.

Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 394 - 411.

Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2018). *İlk Okuma Yazma Öğretimi El Kitabı.* Ankara: Pegem A Akademi.

Bulut, P., & Kuşdemir, Y. (2017). İlkokul Öğrencilerinde Görülen Sesli Okuma Hatalarının Öğretmen Gözlemleri Işığında Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları,* 1 - 14.

Can, B., & Yavuz, S. A. (2016). Okuma - Yazma Güçlüğü: Kimin İçin? *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 86 - 113.

Connor, C. M., Alberto, P. A., Compton, D. L., & O'Connor, R. E. (2014). *Improving Reading Outcomes for Students with or at Risk for Reading Disabilities.* California: Education Sciences Research Centers.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Siyasal Kitabevi.

D. L., S., & Reed, J. H. (1997). The Pull of the Text and the Process of Involvement in Reading. *International Reading Association,* 68 - 85.

Dehaene, S. (2017). *Beyin Nasıl Okur?* İstanbul: Alfa Yayınevi.

Dickinson, D. K., Neuman, S. B., Çev. Akoğlu, G., & Ergül, C. (2018). *Erken Okuryazarlık Araştırmaları El Kitabı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve Anlama Problemlerinin Tespiti ve Giderilmesine İlişkin Örnek Olay Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 361 - 377.

Gaasbeek. (2017). *The Effectiveness of the Wilson Reading System on Multiple Measures of Literacy for a Braille-Reading Student with a Language-Based Learning Disability.* Canada: University of Toronto Mississauge.

Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 17 - 30.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2013). Okuma Çalışmalarında Tanılama ve Yönlendirme: Program-Tabanlı Ölçmenin Uygulaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 264 - 273.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology 6 (2),* 293 - 323.

Logan, G. D. (1997). Automaticity and Reading: Perspectives from the Instance Theory of Automatization. *Reading & Writing Quarterly 13 (2),* 123 - 146.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bie Rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

N., K. İ., & A., E. Ş. (2016). Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisinin Okuma Bozukluğu ve Anlama Güçlüğü: Bir Durum Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 174 - 186.

Pavone, L. (2014). *Using the Wilson Reading System as an Effective Strategy to Teach English Language Learners Reading Comprehension.* Caldwell: Caldwell Collage.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 54 - 67.

Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği. *Türk Psikolojisi Dergisi*, 56 - 66.

Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4 - 16.

Sidekli, S. (2010). Eylem Araştırması: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Güçlüklerinin Giderilmesi. *TÜBAR - XXVII*, 563 - 580.

Şahin, F., & Çakır, R. (2018). Çoklu Ortam Materyallerinin Okuma - Yazma Güçlüğü Çeken Öğrencilerin Okuma - Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 75 - 90.

Terrell, T. (2017). *Wilson Fundations Program Evaluation for an Urban Kindergarten Setting.* Chicago: Loyola University.

Thurlow, R., & van den Broek, P. (1997). Automaticity and Inference Generation during Reading Comprehension. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 13 (2)*, 65 - 81.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2017). *Okumaya Genel Bir Bakış Kuram ve Modellere Giriş.* Ankara: Pegem Akademi.

Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Comprehension Between U.S. and Chinese Students. *Reading Research Quarterly, 39, 2*, 162 - 186.

Wernikoff, L. (2007). *A Tool to Understanding the Wilson Reading System.* New York: NYC Department of Education.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, A. (2010). Okuma Güçlüğü Çeken Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Çalışma. *Kurumsal Eğitimbilim*, 124 - 134.

Zielinski, K. (2010). *Correlations and Predictive Ability of Oral Reading Fluency and the Wilson Reading System on end of Year Assessments.* Temple: Temple University Graduate Board.

HAYAT BİLGİSİ VE SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ / LIFE AND SOCIAL STUDIES TEACHING

İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yaşam Becerilerinin İncelenmesi

Investigation of Life Skills of First Year Students in Elementary School

Şükran Calp[1], Ayfer Edis[2]

Özet

Yaşam için gerekli gelişimsel becerilerin kazanımı demek olan yaşam becerileri; "bireyin yaşamda karşılaşacağı zorluklar ve çeşitli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesine yardım eden pozitif davranış, yetenek ve beceriler" olarak tanımlanmaktadır. Yaşam becerilerinin gelişimi, insan yaşamı boyunca devam eden sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve her yaş düzeyindeki bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yaşam becerileri bulunmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü yaşam becerilerinin her yaş grubu birey için temel olan 10 beceriyi barındırdığını belirtmiştir. Bunlar; karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öz farkındalık, empati, iletişim, kişilerarası ilişkiler, duygularla başa çıkma ve stresle baş çıkma becerilerini içermektedir. Eğitim ile kazandırılmak istenen; çocukların yaşadıkları ortama uyum sağlamaları, dolayısıyla Piaget'in sözünü ettiği "denge" haline ulaşmalarıdır. Okulların öncellikli hedefleri, öğrencileri içinde yaşadıkları topluma karşı duyarlı, sorumluluk sahibi ve yaşamlarını başkalarına ihtiyaç duymadan da mutlu bir şekilde sürdürebilecek bireyler olarak yetiştirebilmek olmalıdır. Yaşam becerilerine sahip çocuklar günlük yaşamın zorluklarını daha sağlıklı yönetebilirken, yaşam memnuniyet düzeyleri ve iyi olma hali de akranlarına göre daha yüksektir. Yaşam becerileri kazandırma süreci aynı zamanda kapsamlı bir davranış değiştirme yaklaşımıdır. Yaşamın ilk yıllarında yaşam becerileri gelişiminin desteklenmesi, çocukların duygusal çalkantı, çatışma, akran zorbalığı ve çeşitli iletişim sorunlarıyla baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu yaşam becerileri herhangi bir müdahale yapılmaksızın olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar, Erzurum il sınırları içindeki bir özel okulun tüm 1. sınıf öğrencileridir. Araştırma, genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş, veriler öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Formda Arda ve Efe isimli iki çocuk arasında geçen bir hikayeden hareketle oluşturulan ikilemler yer almaktadır. Sorular söz konusu ikilemler kullanılarak geliştirilmiş, öğrencilerin, düşüncelerini çekinmeden ifade ederek cevap vermesi istenmiştir. Bu yolla Dünya Sağlık Örgütü tarafından çerçevesi çizilen 10 yaşam becerisine sahip olunup olunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yaşam becerisi, beceri, ilkokul, ilkokul öğrencisi

Abstract

Life skills, which means the acquisition of necessary developmental skills for life; It is defined as "positive behaviors, abilities and skills that help the individual to cope effectively with the difficulties and various situations in life". The development of life skills is an integral part of the socialization process that continues throughout human life and there are life skills for the needs of individuals of all ages. The World Health Organization (WHO) stated that life skills contain 10 skills that are essential for all age groups. These; decision making, problem solving, creative thinking, critical thinking, self-awareness, empathy, communication, interpersonal relationships, coping with emotions and coping with stress. What is desired to be gained through education; the adaptation of the children to the environment they live in, thus reaching the "balance" that Piaget speaks of. The primary goals of schools should be to educate students as individuals who are sensitive to the society in which they live, who are responsible and who can continue their lives happily without the need for others. While children with life skills can manage the difficulties of daily life healthier, life satisfaction levels and well-being are higher than their peers. The process of gaining life skills is also a comprehensive behavior change approach. Supporting the development of life skills in the early years of life helps children cope with emotional pain, conflict, peer bullying, and various communication problems. In this study, life skills of primary school 1st grade students are described as without any intervention. Participants are all 1st grade students of a private school in Erzurum. The research was conducted in a general survey model and the data were collected through face-to-face interviews with students. The interview form prepared by the researchers was used as data collection tool. The form contains dilemmas based on a story between two children, Arda and Efe. The questions were developed using these dilemmas and the students were asked to answer without hesitation. Thus, it was determined whether the students had 10 life skills outlined by the World Health Organization.

Keywords: Life skill, skill, primary school, first grade student

Giriş

İlkokul, bireylerin karşılaşacakları sorunları çözmede, toplum değerlerine uyum sağlamada ve toplum kurallarını uygulamada temel yeterlik kazandıran önemli bir eğitim basamağıdır. Toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve beceriler ilkokulda kazandırılır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bu becerilerinin gelişimi, insan yaşamı boyunca devam eden sosyalleşme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, demetsukran_calp@hotmail.com

[2] Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ayferedis25@gmail.com

Eğitim kurumlarının uyguladığı eğitim programları, çocukların gelişim düzeylerine, sosyalleşme süreçlerine, bireysel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilebilir. Çocuklara yönelik bu program uygulamaları ile çocuklar akranları ile birlikte olmayı, sağlıklı ilişkiler kurmayı, kendine ve başkalarına karşı olumlu tutum geliştirmeyi, günlük yaşamın parçası olan kurallara uymayı, paylaşmayı, işbirliğini ve yardımlaşmayı öğrenerek toplumsal yaşama hazırlanmaktadır.

21. yy ile birlikte bireylerin sadece belli alanlarda gelişim göstermesi ya da belli becerilere sahip olması önemini yitirmiştir. Günümüzde artık "zeki insan" yerini "çok yönlü insan" kavramına bırakmıştır. Sahip olduklarının farkında olan, kendisi ve çevresi ile barışık, yaşamı kucaklayabilen ve içinde yaşadığı topluma da katkı sağlayan bireyler olarak yaşama hazırlanılması değer kazanmıştır (Bolat & Balaman, 2017).

Yaşam becerileri "bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorluklarıyla etkin bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan pozitif davranış yetenekleridir." (WHO, 1997). Becerilerin etkili kullanımı, bireyin kendini ve diğer bireyleri anlama şeklini etkileyebilir; kişinin verimliliğini, etkinliğini ve özgüvenini arttırabilir. Özellikle, yaşam becerileri, insanların bilinçli kararlar almalarına, sorunları çözmelerine, eleştirel ve yaratıcı düşünmelerine, etkili iletişim kurmalarına, başkalarıyla pozitif ilişkiler ve empati kurmalarına, yaşamlarını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olur.

Ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları yaşam becerileri ve okul güvenlik algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen Kalkan Altınok, (2018) yaşam becerilerinin okul güvenliğini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaşam Becerileri

Yaşam için gerekli gelişimsel becerilerin kazanımını sağlayan ve kapsamlı davranış değiştirme yaklaşımı olan yaşam becerileri; "bireyin yaşamda karşılaşacağı zorluklar ve çeşitli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesine yardım eden pozitif davranış yetenek ve beceriler" olarak tanımlanmaktadır (Özmete, 2011; WHO, 1997). Bu beceriler çocukların yetişkinliğe geçiş süreçlerinde hedeflerine ulaşmalarına, karşılaşacakları zorluk ve problemlerle başa çıkmalarına yaşamlarını başarılı ve mutlu bir şekilde yönetebilmelerine ve karşılaştıkları farklı yaşam deneyimlerine ile sosyal ortamlara uyum gösterebilmelerine yardımcı olmaktadır (Özmete, 2011). Yaşam becerilerine sahip bireyler günlük yaşamda karşılaştıkları zorlukları iyi yönetebilirken, yaşam memnuniyet düzeyleri de akranlarına göre daha yüksek olabilmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü, yaşam becerilerinin her yaş grubu birey için temel olan 10 beceriyi barındırdığını belirtmiştir. Bunlar; karar verme, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, öz farkındalık, empati, iletişim, kişilerarası ilişkiler, duygularla başa çıkma ve stresle baş çıkma becerilerini içermektedir. Aşağıda genel hatlarıyla bu becerilere değinilmiştir.

Bu becerilerden biri olan eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konuları inceleme, yorum yapma ve karar verme gibi ana becerileri içerir. Bununla birlikte sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları fark etme, çeşitli ölçütleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri de içerir (MEB, 2009). Bu bağlamda eleştirel düşünmenin kapsamlı bir tanımı; herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açıklık- seçiklik, tutarlılık, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alarak; doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren, araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme şeklinde yapılabilir (Gündoğdu, 2009).

Problem çözme, hayatta karşılaşılan güçlükleri belirleme, hissetme, kavrama, problemle ilgili bilgi toplama, çözüm yollarını belirleme, bu yollar arasından en doğru olanı seçip uygulama ve değerlendirme olarak tanımlanır (Bingham, 1998). Problem çözme istenilen hedefe varabilmek için etkili ve faydalı olan araç ve davranışları çeşitli seçenekler arasından seçme ve kullanma becerisidir (Demirel, 2012). Bu becerileri kazanan birey, hayatı boyunca karşılaştığı birçok problemi başarıyla çözebilir.

Karar verme becerisi, belirlenen hedefe ulaşmak ve varolan amacı gerçekleştirmek için alternatifler arasından seçim yapmayı gerektiren bir süreçtir (Forman ve Selly, 2001). Karar verme davranışı, karar verilmesi gereken bir durumun farkına varılması ile başlayan ve bireyin bu durum karşısında ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlemesi ile sonlanan bir etkinliktir (Alver, 2005).

Yaratıcı düşünme, yeni, özgün ürünler ortaya koymayı, yeni çözümler bulmayı sağlayan bir düşünme biçimidir (Gök & Erdoğan, 2011). Yaratıcı düşünme, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışmanın ve uğraşın içerisinde süreç boyunca vardır (Yenilmez & Yolcu, 2007).

İletişim, bilgi, beceri, duygu, düşünce, tutum ve tavırların paylaşılması ya da anlamların ortak kılınması süreci olarak tanımlanır (Bolat & Balaman, 2017). İletişim bireyler için insan ilişkilerini kolaylaştıracak bir beceridir. İletişimin amacı, alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı oluşturmaktadır. İletişimde en önemli nokta bilgi aktarımının iki yönlü olmasıdır (Küçük Piji, 2012).

Empati önemli bir yaşam becerisidir. Dökmen (2002) empati becerisini bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması şeklinde tanımlamıştır.

Stresle başa çıkma ise dışsal ve içsel tepkileri ya da bunlar arasındaki çatışmaları denetim altına alamaya odaklı, bireyin kaynaklarını genişletici veya sınırlayıcı davranışsal ve zihinsel gayretler olarak tanımlanmaktadır (Savcı & Aysan, 2014).

Öz-farkındalık, kişinin kendi duygularını, düşüncelerini, arzularını gerçekçi bir biçimde ele alması ve kendi karakter özellikleriyle ilgili güçlü ve aynı zamanda zayıf yönlerini bilmesi sürecini ifade eder (Kernis 2003).

Kişiler arası ilişkiler becerisi, tüm insanların göz önüne alındığı, bireyler arasındaki toplumsal etkileşim ya da karşılaşma olarak tanımlanmaktadır (Yüksel, 2008).

Duygularla başa çıkma becerisi, sadece bireyin kendi duygularını tanımasını ve onlarla başa çıkmasını değil aynı zamanda çevresindeki bireylerin de duygularını tanıması, bu duygular karşısında gösterilebilecek davranışların farkındalığı için önemlidir. Duygular olumlu ve olumsuz olmakla birlikte bütün bireyleri etkisi altına almaktadır. Bireyi esir alan olumsuz duyguların her ne kadar kaynağı belirsizmiş gibi dursa da bu olumsuz duyguların bilinçdışında belli nedenleri bulunmaktadır (Şahin & Arı, 2015). Bu nedenleri belirleyebilme ve duygularını düzenleyebilme yetisine sahip bireylerde duygularla başa çıkma becerisi gelişmiş diyebilmemiz mümkün görünmektedir.

İnsanın yaşamını sürdürebilmesi için, bireyin yaşamına ve yaşadığı topluma en iyi şekilde uyum sağlaması, yaşam boyu karşılaşacağı zorluklar ve çeşitli durumlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesine yardım eden temel becerileri kazanmasına bağlıdır. Bu nedenle günümüzde, bireylerin yaşamı için gerekli olan temel yaşam becerileri kazanmaları, örgün eğitimin önemli işlevi arasında yer almaktadır. Bu işlevin gerçekleşmesinde temel sorumluluk da, ilkokullara düşmektedir. Çünkü ilkokul, toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gereken temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırıldığı önemli bir eğitim basamağıdır. 2023 Eğitim Vizyonu Felsefesinde "21. yüzyıl becerileri" olarak söz edilen iletişim, yaratıcılık, takım çalışması, eleştirel düşünme becerileriyle eğitimin merkezi/öznesi öğrencilerin çeşitli yaşam becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu noktada bu araştırmanın öğrencilerin geliştirilebilir güçlü yönlerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek noktasında okullarda öğrenciyi merkeze alarak yürütülecek başta sınıf öğretmenleri olmak üzere psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine fayda sağlayacağı ve katkı sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin Dünya Sağlık Örgütünün belirlemiş olduğu 10 temel yaşam becerisine sahip olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar; nitel veri toplama araçlarıyla verilerin toplandığı, olayların ve algıların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu araştırmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2019). Bu çalışmada ilkokul 1. Sınıf öğrencileriyle çalışılmış ve öğrencilerin sahip olduğu yaşam becerileri herhangi bir müdahale yapılmaksızın olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin 1984, akt, Yıldırım & Şimşek, 2019) Araştırmada durum çalışması desenlerinden "bütüncül tek durum deseni" kullanılmıştır. "Bütüncül tek durum desenleri bir birey, bir kurum, bir program, bir okul gibi tek bir analiz birimini içerir." (Öztuna Kaplan, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Erzurum il sınırları içindeki bir özel okulun 1. sınıfındaki 25 kişilik bir öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış, doğal olarak önceden oluşmuş 1. sınıf tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda, örneklemi derinlemesine araştırabilmek için örneklem grubu küçük olduğundan dolayı rastgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örnekleme tercih edilir (Creswell, 2003). Çalışma grubunun seçiminde sınıf öğretmeninin daha detaylı gözlem yapmasına olanak sağlayacak kadar zaman geçirmiş ya da geçirecek olmaları ve bir anlamda sorulara verilen cevapların öğretmen tarafından sağlamasının yapılabileceği düşüncesi etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veriler öğrencilerle yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer yer ikilemlerden oluşan bir hikaye de bulunmaktadır. İkilemlerden oluşan sorular Arda ve Efe arasında geçen olayları konu almaktadır. Söz konusu hikaye şöyle başlamaktadır; *"Arda ile Efe öğleden sonra okuldan çıktılar. Güneşli güzel bir gündü. Arda Efe'ye dedi ki; "Haydi daha hızlı yürüyelim. Eve daha çabuk varmalıyız, sabah annem harika bir kek pişireceğini söylemişti." Hızlıca eve doğru yürürken, yolda tekerlekli sandalyede bir çocuk gördüler. Yoldan karşıdan karşıya geçmeye çalışıyordu. Arda'nın gözünde o anda kendisinin ya da en çok sevdiği annesinin tekerlekli sandalyede olabileceğini hayal etti. Arda "Ona yardım etmeliyiz" dedi Efe'ye…"*

Görüşme formu hazırlanırken literatür incelenmiş ve yapılan çıkarımlar sonucunda yaşam becerilerine yönelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan ilkokul düzeyi için uygun olanlar uzman görüşüyle ayıklanmış ve araştırmacılar tarafından yazılan hikayeyle ilişkilendirilerek öğrencilere yöneltilmiştir. Formda 16 ana soru bulunmaktadır. Sorular, yaşam becerilerinin varlığını sorgular niteliktedir. Bu sorularda daha derinlemesine bir analiz imkanı sağlamak amacıyla alt sorulara yer verilmiştir. Tüm soru seti düşünüldüğünde biri empati, ikisi karar verme, ikisi duygularla başa çıkma, üçü iletişim, biri problem çözme, üçü kişiler arası ilişki, biri öz farkındalık, biri eleştirel düşünme, ikisi stresle başa çıkma ve ikisi yaratıcı düşünme becerilerini ölçmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlamıştır. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını zaman zaman etkilemiş, öğrencinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlamıştır.

Çalışmanın iç geçerliği ya da inandırıcılığı için gerek veri toplama gerekse verilerin analizi sırasında derinlemesine veri toplanmış ayrıca uzman görüşü alınmıştır. Bu doğrultuda veri toplama aracı için uzman görüşü alındığı gibi veri analizi sonucu oluşturulan kodlama ve sınıflandırmalar da 2 öğretim elemanı ve bu alanda yüksek lisans yapan bir öğretmene okutulmuş, böylece meslektaş teyidi sağlanmıştır. Söz konusu kişilerin önerileri doğrultusunda gerek veri toplama aracında gerekse kodlama ve sınıflandırmalarda değişikliğe gidilmiştir. Ayrıca inandırıcılık için metin içinde katılımcıların doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. İç güvenirlik için veriler araştırma sorularının gereğine uygun ayrıntılı ve amaca uygun toplanarak çalışmaya başka araştırmacılar da dahil edilmiştir.

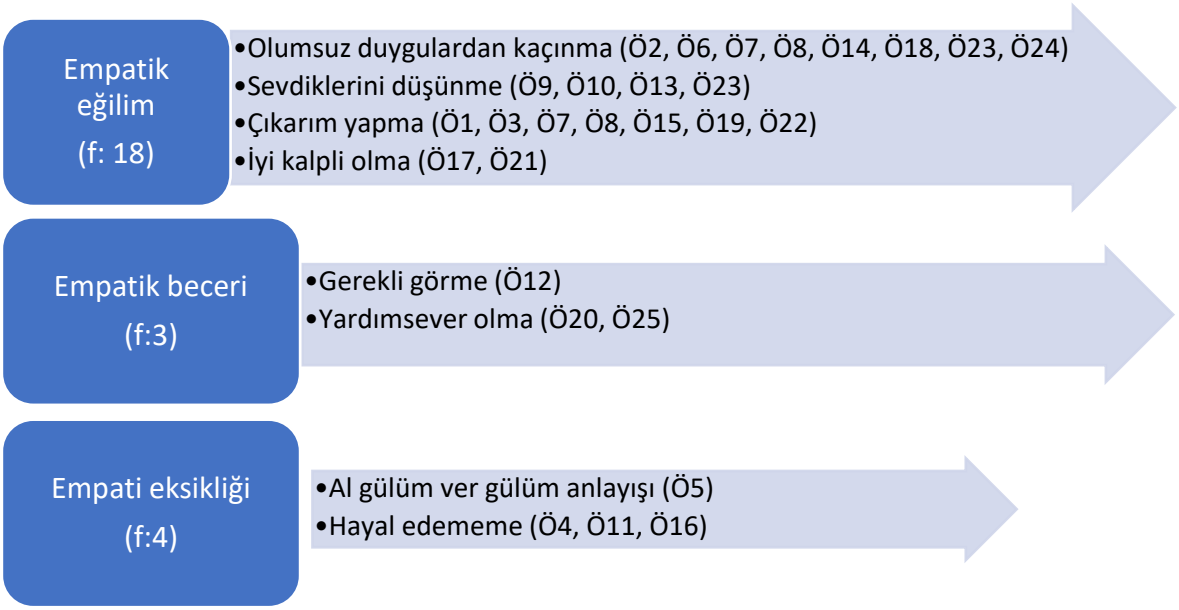
Veri Analizi

Elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuş ve öğrencilerin söz konusu yaşam becerisine sahip olup olmadığına ilişkin genel bir tanımlama yoluna gidilmiştir. Ham veriler genel bir izlenim elde etmek amacıyla birkaç defa okunmuştur. Daha sonra yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sıra esas alınarak, her soruya ait cevaplar katılımcıların verdikleri cevaplardan kesilip yeni bir word belgesinde alt alta yığılmıştır. Böylelikle veriler, toplam 10 beceriye ait ana bölümler altında toplanmıştır. Daha sonra her bir ana bölümdeki veriler tekrar tekrar okunarak kodlar oluşturulmuş; oluşturulan kodlardan hareketle temalara ulaşılmış; ardından, oluşturulan temalara ait yorumlar yazılmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Empati Becerisine İlişkin Bulgular

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmının empatik eğilimli olduğu, 3 öğrencinin bu hissiyatı beceriye dönüştürmüş olduğu ve 4 öğrencinin ise empatik duygu ve düşünceden yoksun olduğu tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğrencilerin empatiyle ilgili mevcut durumu, onu davranışa dönüştürmekten öte hissetmek noktasındadır. 25 öğrencinin 21'i empatik eğilime ya da empati duygusuna sahiptir. Öğrenciler bu duyguyu "olumsuz duygular hissetmek istemediği, sevdiklerini düşündüğü, durumla ilgili çıkarımlar yapabildiği ve iyi kalpli olduğu" için hissetmektedir.



Şekil 1. Empati Becerisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin 2'sine göre empati duygusu, iyi kalpli olmakla çok yakından ilişkilidir. Bu öğrencilere göre temiz yürekli insanlar, başkalarını anlayabilir. Ö21 kod adlı öğrenci bu durumu; *"İyi kalpli olduğum için ederim. Tekerlekli sandalyede olduğumu hayal ettim."* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerin 7'si olaylar sonucunda ne olabileceğiyle ilgili çıkarımlar yapmıştır. Ö7 kod adlı öğrenci, söz konusu durumun gelecekteki muhtemel sonuçlarını görebildiği için empatik eğilimli olduğunu anlatmıştır. *"Ö7: Çünkü engelli çocuk kendi karşıya geçemez. Çocuk yürüyemiyordu. Ben engelli çocuk olduğumu uyuduğumda rüyamda hayal ediyorum. Ben engelli çocuğum ve yürüyemiyorum. Birinden yardım alıyorum."*

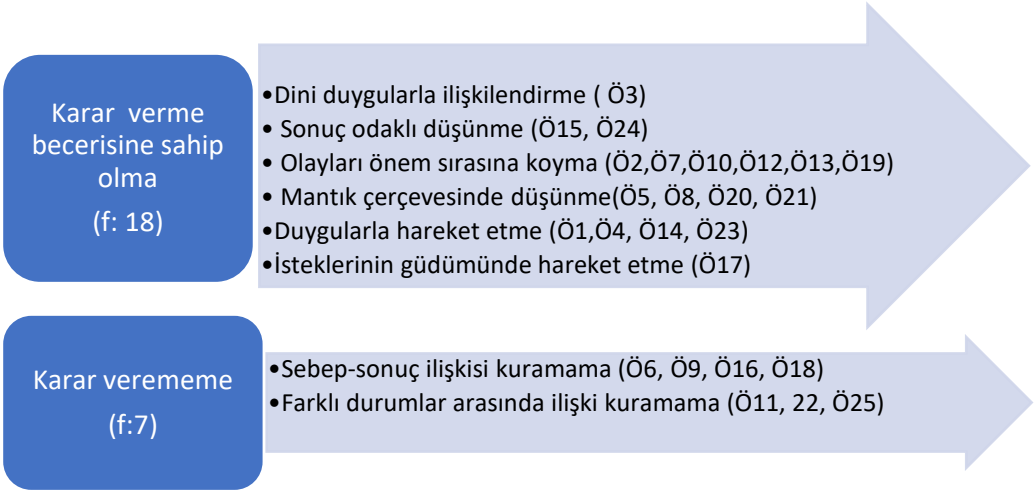
4 öğrenci aklına sevdikleri geldiği için empatik düşünmek durumunda olduğunu ifade etmiştir. Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö18, Ö23, Ö24 kod adlı 8 öğrenci ise "mutsuzluk, üzüntü, huzursuzluk, pişmanlık" gibi olumsuz duygular hissetmek istemediği için empati duygusu geliştirdiğini anlatmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden empatik eğilimli olmanın, bir anlamda görev ya da sorumluluk gibi düşünüldüğü; empatik olmamanın sonucunda pişmanlık hissi yaşanacağı şeklinde hissedildiği yorumu yapılabilir.

Öğrencilerden üçü, empatik davranabiliyor olmalarına kanıt olarak "yardımsever olma ve gerekliliklerden" bahsetmişlerdir. Ö20, Ö25 kod adlı öğrenciler empati duygusunu yardımseverlikle eşleştirmişlerdir. Onlara göre yardımsever insanlar empatik düşünebilir, empatik hareket edebilir. Ö12 kod adlı öğrenci için empatik olmak bir gerekliliktir.

Verilen cevaplara göre toplam 4 öğrenci empatik eğilim ya da empatik beceriye sahip değildir. Bu öğrenciler ayrıntıları ihmal etmekte, reel ya da somut durumlara göre yorum yapmaktadır. Öğrenciler kendilerini başkasının yerine koyamadıklarını da ayrıca belirtmişlerdir. Ö11 ve Ö16 kod adlı öğrencilerin, empatik davrandıkları kişilerin hissettiği olumsuz duyguları kendileri de yaşamak istemedikleri için empatik eğilimli olmadıkları anlaşılmaktadır. Ö4 kod adlı öğrenci ise kendi istek ve arzularını engelleyici durumlar ortaya çıkmasın diye empatik olamadığını, kendini başkasının yerinde hayal etmesinin bile zor olduğunu anlatmıştır. Ö5 kod adlı öğrenci, "al gülüm ver gülüm" anlayışıyla bugün kendisini onun yerine koyarsa, yarın da o kişinin aynı davranacağını, ancak bu koşul sağlandığında empatik olabileceğini anlatmıştır.

2. Karar Verme Becerisine İlişkin Bulgular

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrenciden 18'inin karar verme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu durumu "dini duygularla ilişkilendirerek, sonuç odaklı düşünerek, olayların önem derecesine göre karar vererek, karar verirken mantıklı düşünerek, duygularıyla hareket ederek, isteklerinin yönlendirmesiyle hareket ederek" yaşadıklarını anlatmışlardır.



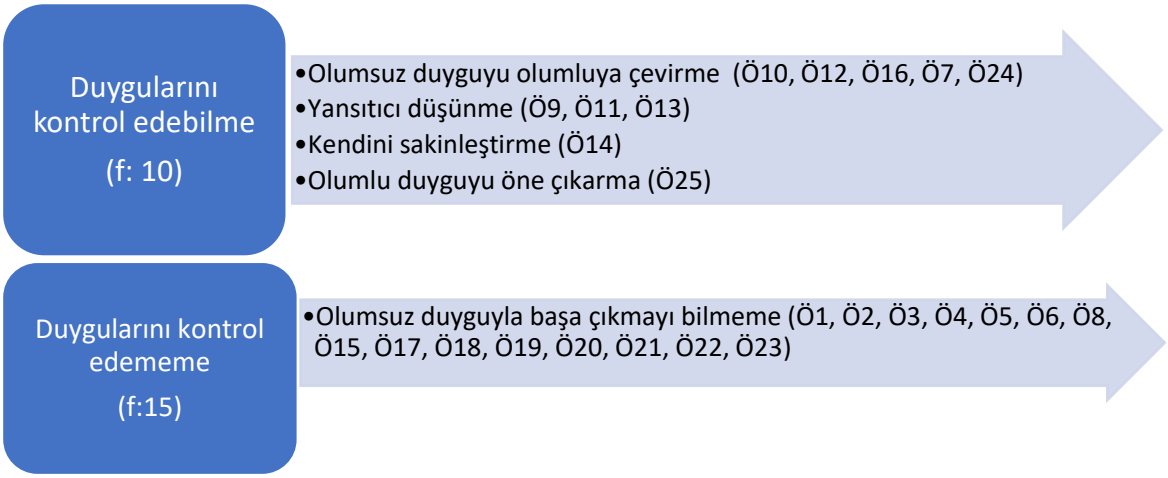
Şekil 2. Karar Verme Becerisine İlişkin Bulgular

Ö3 kod adlı öğrenci karar verirken anlatılan olayı dini duygularla ilişkilendirerek bu durumu "*Engelli çocuğa yardım etmelidirler. Çünkü yardım etmezlerse günah olur.*" sözleriyle ifade etmiştir. Ö15 ve Ö24 kod adlı öğrenciler karar verirken olayların sonucunda ne olacağını düşünerek karar vermektedir. Ö24 kod adlı öğrenci bu durumu "*Eğer kek yemek için eve gitseydi tekerlekli sandalyeli çocuk eve geç kalırdı ve ailesi onu merak ederdi. Bu yüzden yardım etmeliler.*" cevabıyla anlatmış, aslında verdiği kararda olayların sonucunu düşünmesinin etkili olduğunu dile getirmiştir. 6 öğrenci karar verme becerisi ni kendi önceliklerliyle ilişkilendirmektedir. Bu öğrencilere göre önem derecesi yüksek olan durumlar karar vermede önemlidir. Ö10 kod adlı öğrenci bu durumu *"Engelli çocuğa yardım etmeliler. Çünkü keki her zaman yiyebilirler ama bir kez yardım etme fırsatları var."* sözleriyle ifade etmiştir.

Öğrencilerden 4'ünün kendi mantıklarına uygun olacak şekilde karar verdikleri anlaşılmaktadır. Vermiş oldukları cevaplardan bu çocuklarda karar verme becerisinin gelişmiş olduğu çıkarımı yapılmıştır. Ö1, Ö4, Ö14 ve Ö23 kod adlı öğrenciler, karar verme becerisini duygularıyla eşleştirmişlerdir. Öğrenciler karar verirken duygularıyla hareket etmektedir. Ö23 kod adlı öğrenci duygularının etkisiyle karar vereceğini şu sözleriyle anlatmaya çalışmıştır: "*Ö23: Yardım etmeliler. Çünkü keki her zaman yiyebilirsin. Tekerlekli sandalyedeki çocuk üzülür yardım etmezsek.*"

Ö17 kod adlı öğrenci o anda ne istiyorsa ona göre karar vereceğini belirtmiştir. Bu öğrenci *"İsteklerim ne derse ona göre karar veririm."* anlayışıyla düşünmektedir. Bu durum öğrencinin isteklerine göre karar verdiğini göstermektedir. Toplam 7 öğrenci karar vermede zorlanmış ve karar vermeyle ilgili soruya cevap verememişlerdir. Bu öğrencilerin karar verememesinde sebep-sonuç ilişkisi kuramama ve farklı durumlar arasında ilişki kuramamanın etkili olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerden 4'ü sebep-sonuç ilişkisi kuramadığı için; 3 öğrenci ise durumlar arasında ilişki kuramadığı için kararsızlık yaşamıştır.

3. Duygularla Başa Çıkma Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 3. Duygularla Başa Çıkma Becerisine İlişkin Bulgular

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrenciden 15'i duygularıyla başa çıkamadığını ifade etmiştir ve öğrenciler bu durumu "yaşadığı duyguyla nasıl başa çıkması gerektiğini bilmemeleri"yle ilişkilendirmişlerdir. Bu öğrenciler "yalnız hissetmek, utanmak, üzülmek, iyi davranılmamak sonucu küçük düşmek, korkmak" gibi olumsuz duyguları sık sık yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Fakat öğrencilere bu duygularla nasıl başa çıkacağı sorulduğu zaman öğrencilerin net cevap vermedikleri gözlenmiştir.

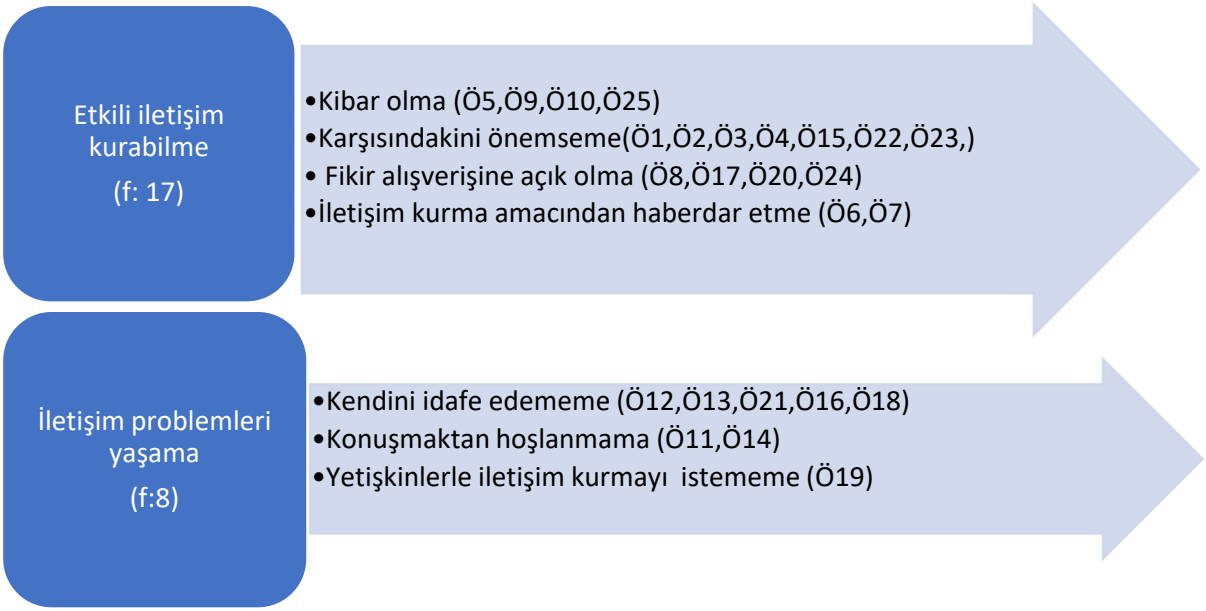
10 öğrencinin, duygularıyla başa çıktığı, duygularını kontrol edebildikleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu beceriyi "olumsuz duyguyu olumluya çevirme, yansıtıcı düşünme, kendini sakinleştirme, olumlu duyguyu öne çıkarma" gibi ifadelerle ilişkilendirmişlerdir.

Ö10, Ö12, Ö16 kod adlı öğrenciler yaşadıkları olumsuz duyguyu kontrol edebilmek amacıyla bu duyguyu yaşamak yerine ondan kurtulmaya çalışmak gerektiğini anlatmışlardır. Ö10 kod adlı öğrenci bu durumu *"Bu olumsuz duyguyu üstümden atmaya çalışırdım."* şeklinde ifade etmiştir.

Ö9, Ö11, Ö13 kod adlı öğrencilerin, daha önce yaşamış oldukları olayları örnek vererek o anda yaşadıkları kötü duyguyla geçmiş durumları karşılaştırmaları ve olumlu sonuçları hayal etmeleri, öğrencilerin duygularını kontrol edebildiği ve yansıtıcı düşünebildiğini göstermektedir. Ö11 kod adlı öğrencinin, arkadaşının kaldıramayacağını ama kendisinin üstesinden gelebileceğini düşündüğü bir durumu anlatırken kullandığı sözleri şöyledir: "*Ö11: Huyum öyle. Kıyamıyorum. Arkadaşım hastalanmıştı, çok üzülmüştüm. Onun hastalığı bana gelsin diye düşünüyorum. Ben biliyorum o duyguyu."*

Ö14 kod adlı öğrenci olumsuz duygular yaşadığında kendini sakinleştirip, kendini kontrol edebildiğini söylemiştir. Ö14 kodlu öğrenci bu durumu "*Böyle sakin, sesimi yükseltmeden "Ben bunu yapabilirim." diyorum.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö25 kod adlı öğrenciye göre olaylar karşısında olumlu duyguların hissedilmesi olayların sonuçlarının olumlu olabileceğini göstermektedir. Ö25 kod adlı öğrenci bu durumu *"Evet olur. Doğru olan duyguyu seçerim. Sakin olurum. Güzel şeyler düiünürüm"* sözleriyle ifade etmiştir.

4. İletişim Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 4. İletişim Becerisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde 25 öğrencinin 17'sinin etkili iletişim kurabildiği, 8 öğrencinin ise çevresiyle etkili iletişim kurma becerisinin geliştirilmeye muhtaç olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 4'ü (Ö5, Ö9, Ö10, Ö25) sorulara verdikleri cevaplar ile iletişim kurarken kibar konuşulması gerektiğini belirtmiştir. Ö25 kod adlı öğrenci "*Doğru bir davranış. Çünkü kibar bir davranış."* ifadesiyle iletişim becerisinin kibarlığı barındırdığını anlatmaktadır.

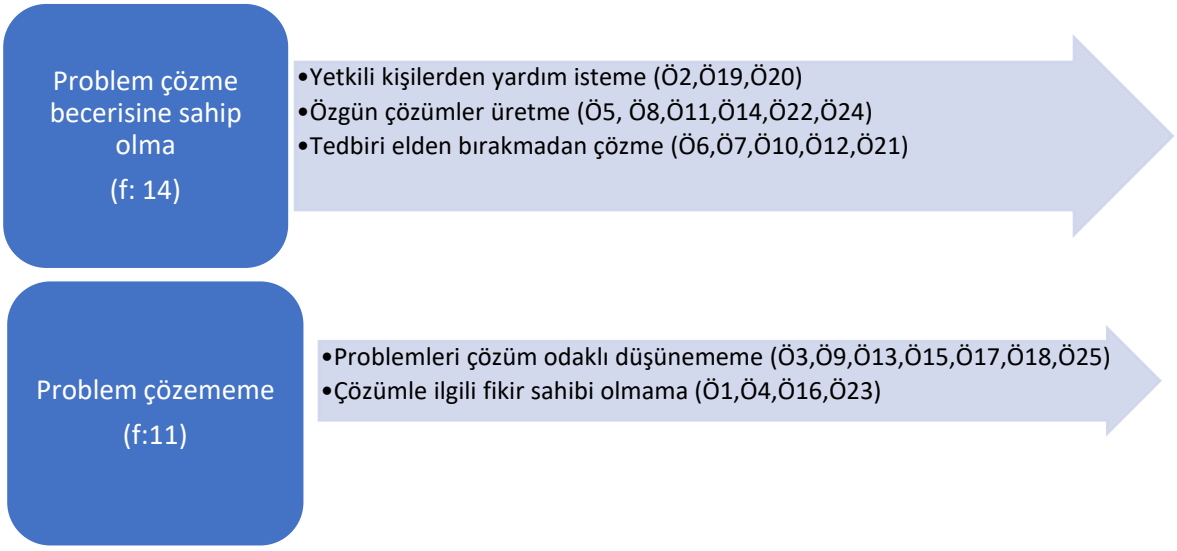
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö15, Ö22, Ö23 kod adlı öğrenciler iletişimde karşı tarafı önemsediklerini ortaya koyan ifadeler kullanmışlardır. Ö15 kod adlı öğrencinin *"Çünkü çocuğun isteği önemli." ve "Evet doğru. Çocuğun seçimi önemli."* ifadeleri öğrencilerin, iletişimde muhatabın öneminin farkında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin 4'ü iletişim becerileri konusunda fikir alışverişine önem verdiklerini belirtmişlerdir. Ö20 kod adlı öğrenci, *"Karşıdan karşıya geçmene yardım edelim mi? demek gerekir."* ve *"Fikrini alması gerekli."* ifadeleriyle iletişimde tarafların fikirlerinin önemli olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

Öğrencilerin 2'si (Ö6, Ö7), etkili iletişim kurabilme adına iletişim kurma girişiminden önce amacından haberdar etmeyi önemsediklerini *"İyi yaptı. Sormak iyidir."* ve *"Doğru, çünkü sormadan önce geçirmemeliyiz"* ifadeleri ile ortaya koymaktadırlar.

8 öğrenci iletişim problemi yaşamaktadır. *"Oynuyorlarsa oynarım. Onlarla konuşurum. Ama sadece biraz konuşurum."* (Ö11) , *"Arkadaşlarımla katılırım. Büyüklerle katılmam."* (Ö19) şeklindeki ifadeler iletişim kurma becerisinde konuşmayı sevmeme, kendini ifade edememe ve yetişkinlerle iletişim kurmayı sevmeme gibi sebeplerden başarısız olduklarını ortaya koymaktadır.

5. Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 5. Problem Çözme Becerisine İlişkin Bulgular

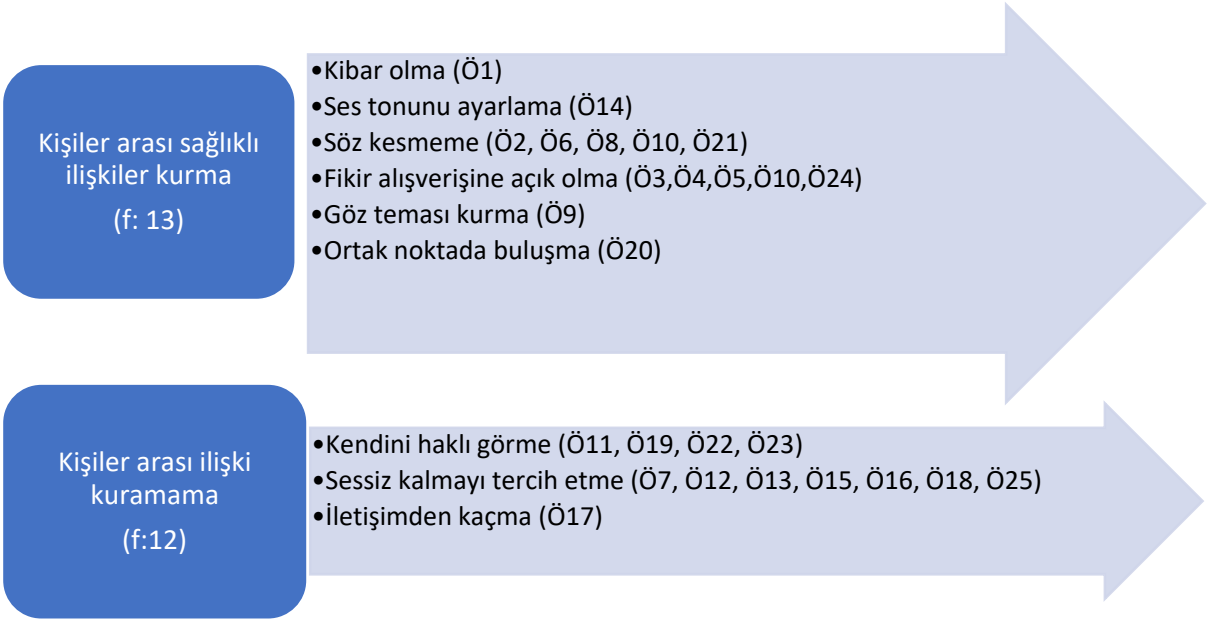
Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrencinin 14'ünün problem çözme becerisine sahip olduğununa dair cümlelerine rastlanmıştır. Bu öğrencilerin soruya verdikleri cevaplar "yetkili kişilerden yardım isteme, etkili çözümler üretme, tedbirli davranma" kategorilerinde toplanmıştır.

Öğrencilerden 3'ü (Ö2, Ö19, Ö20) var olan problemi çözerken çözebileceklerine inandıkları yetkililerden yardım istemek gerektiğini ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci bu durumu "*Polisi çağırsınlar. Yardım istesinler.*" şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin 6'sının sonuç odaklı düşünebildiği ve etkili çözümler üretebildiği belirlenmiştir. Ö11 kodlu öğrencinin "*Birisi polis gibi el kaldırır. Diğeri de karşıya geçirir.* " ifadesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Ö5 kod adlı öğrencinin "*Araçları durdurarak veya polisi çağırarak yardım ederler.*" sözüyle, birden fazla çözüm önerisinde bulunabilecek kadar yeterli problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 5'inde problem çözerken tedbirli davranma tutumu gözlenmiştir. Ö6 kod adlı öğrenci bu durumu *"Araba yoksa hızlıca değil dikkatli geçmeliler."* sözleriyle ifade etmiştir.

Cevaplarından ve çalışmayı yürüten sınıf öğretmeninin gözlemlerinden yola çıkılarak 11 öğrencinin problem çözme becerisinin yeterince gelişmediği söylenebilir. Öğrencilerin 7'si problemin o anda hemen çözülemeyeceğini uzun zaman gerektirdiğini belirtmiştir. Ö1, Ö4, Ö16 ve Ö23 kod adlı öğrenciler ise hikayeden hareketle sorulan problem çözme sorusuna yeterince özgün cevaplar verememişlerdir.

6. Kişilerarası İlişki Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 6. Kişilerarası İlişki Becerisine İlişkin Bulgular

25 öğrenciden 13'ü kişiler arası ilişkiler becerisine sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu beceriye sahip olduğu "kibar olma, ses tonunu ayarlama, söz kesmeme, fikir alışverişine açık olma, göz teması kurma, ortak noktada buluşma" kategorilerinde toplanan ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ö1 kod adlı öğrenci iletişim halindeki kişiyle kibar konuşulması gerektiğini söyleyerek kişiler arası ilişkilerde bilinçli davrandığını göstermektedir. Ö1 kodlu öğrenci bu durumu "*Küfür etmemek, güzel sözlerle konuşmak, kibarca konuşmak, kabaca konuşmamak.*" sözleriyle ifade etmiştir. Ö14 kod adlı öğrenci, bağırarak ya da yüksek sesle konuşulmaması, ses tonunun bulunan ortama göre ayarlanması gerektiğini ifade etmiştir.

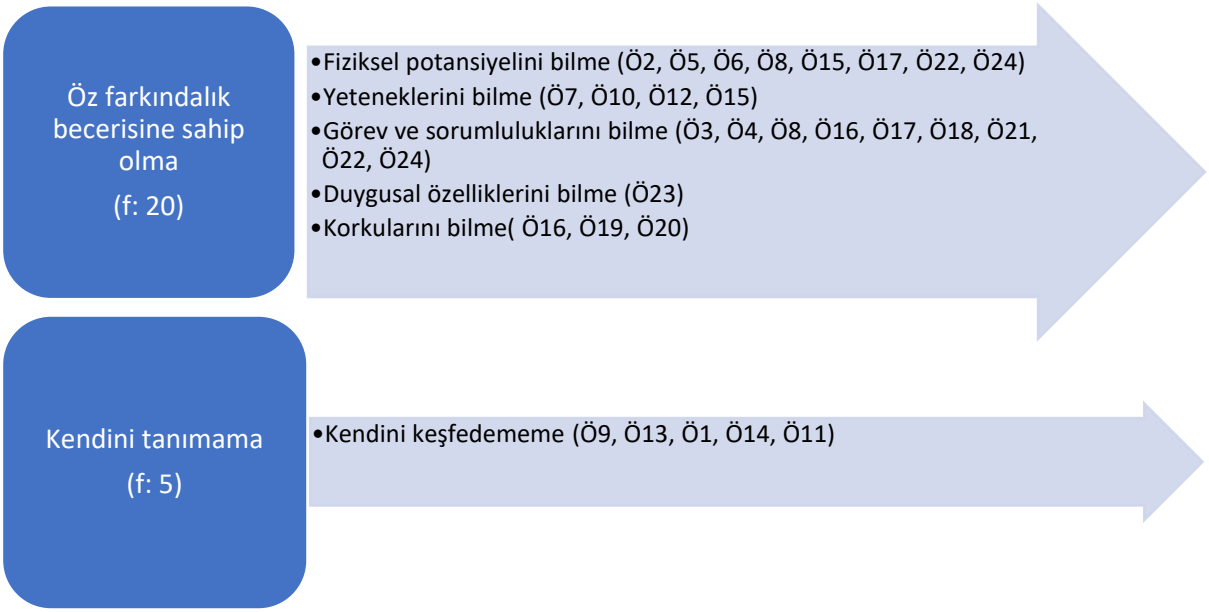
Öğrencilerin 4'ü (Ö2, Ö6, Ö8, Ö21) karşımızdaki kişiler konuşurken onların sözünü kesmeden dinlenmesi gerektiğini bu durumda kişiler arası ilişki ve iletişimin daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci bu durumu "*Dinlemek, bağırmamak, sen sus ben konuşayım dememek.*" şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin 5'ine göre kişiler arası ilişkilerde fikir alışverişi önemlidir. Ö10 kodlu öğrenci bu durumu "*Arkadaşım kötü bir fikirde olsa onu ikna ederim. Eğer arkadaşım güzel bir şey derse onu kabul ederim.*" ifadesiyle belirtmiştir. Ö9 kodlu öğrenci kişiler arası ilişkiler göz temasının önemli olduğunu "*Sözünü kesmemeliyiz. Göz teması kurmalıyız.*" ifadesiyle belirtmiştir. Ö20 kod adlı öğrenci ise kişiler arası sohbetlerde bir anlaşmazlık olduğu zaman orta noktanın bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Ö20 kod adlı öğrenci bu durumu "*Ortak nokta buluruz.*" cevabıyla anlatmıştır.

Öğrencilerin 12'sinde kişiler arası ilişki becerisi gelişmemiştir. Bu öğrencilerin 3'ünün kişiler arası ilişkilerde çok başarılı olamadığı, arkadaşlarıyla iletişim kurduklarında sorun yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin 4'ü ise kendilerinin sınırlarının olmasından ve bu sınırların dışına çıkmamalarından dolayı kişiler arası ilişkilerde çok başarılı olmadıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin 4'ü (Ö11, Ö19, Ö22, Ö23) kişiler arası ilişkilerinde hep kendini haklı görmesinden dolayı kişiler arası ilişkilerinde ben merkezli düşünmektedir. Ö11 kod adlı öğrenciler bu durumu "*Kendi dediğimi söylerim. Sürekli haklıyım ben çünkü.*" şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin 7'si çevresindeki kişilerle olan ilişkilerinde sessiz kalmayı tercih etmektedir. Verilen cevaplara göre öğrencilerin kişiler arası ilişkilerinde çok başarılı olamadığı gözlenmiştir. Ö15 kodlu öğrenci bu durumu "*Ona uymam. Karışmam. Bir şey demem.*" şeklinde ifade etmiştir. Ö17 kod adlı öğrenci ise çevresindeki kişiler onunla aynı fikirde olmayınca ortamdan uzaklaşacağını ifade etmiştir. Ö17 kod adlı öğrencinin soruya vermiş olduğu "*Üzülürüm. O ortamdan giderim.*" Cevap bu duruma örnek teşkil etmektedir.

7. Öz Farkındalık Becerisine İlişkin Bulgular

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrenciden 20'sinde öz farkındalık becerisinin geliştiği görülmektedir. Çünkü öğrenciler neleri yapıp neleri yapamayacaklarının, güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunun farkındadırlar. Öğrencilerin verdiği cevaplar "fiziksel potansiyelini bilme, yeteneklerini bilme, görev ve sorumluluklarını bilme, duygusal özelliklerini bilme, korkularını bilme" şeklinde kategorize edilmiştir.



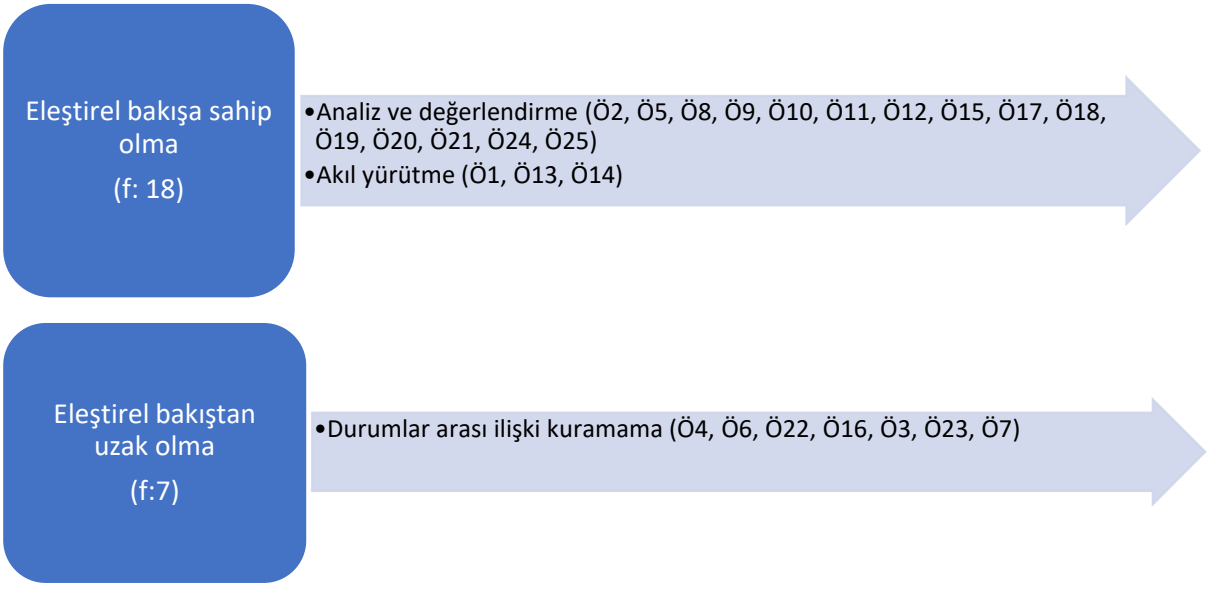
Şekil 7. Öz Farkındalık Becerisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin 8'i öz farkındalıklarını fiziksel potansiyelleriyle ilişkilendirerek ortaya koymuşlardır. Verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğrencilerin fiziksel olarak yapabilecekleriyle ilgili öz farkındalık becerisine sahip olduğu kanaati oluşmuştur. Ö2 kod adlı öğrenci bu durumu *"Ağır şeyleri kaldıramam. Oyuncak taşırım"*, Ö17 kod adlı öğrenci *"Zayıf yanım çabuk yorulurum"* sözleriyle anlatmıştır.

Ö23 kodlu öğrenci, öz farkındalığına dair *"Biliyorum. Zayıf yanım, çabuk ağlıyorum. Ama hakkımı koruyorum."* ifadesiyle duygusal yönlerinden haberdar olduğunu ortaya koymuştur. Ö3, Ö4, Ö8, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö24 kod adlı öğrenciler, görev ve sorumluluklarını bildiklerini anlatmışlardır. Bu durumu "Ö4: *Erkek kardeşimi sıkıldığı zaman oyun oynatırım", "Ö16: Yaşlı insanları karşıdan karşıya geçiririm"* ve *"Ö22: Ben mesela yatağı kaldıramam. Ama yatağımı toplayabilirim."* sözleriyle ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin 5'i ise kendilerini çok iyi tanımamalarından dolayı neleri yapıp neleri yapamayacakları ile ilgili ihtimallerden söz etmişlerdir. Bu durum onların kendilerinin farkında olmadığı düşüncesine sebep olmuştur.

8. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

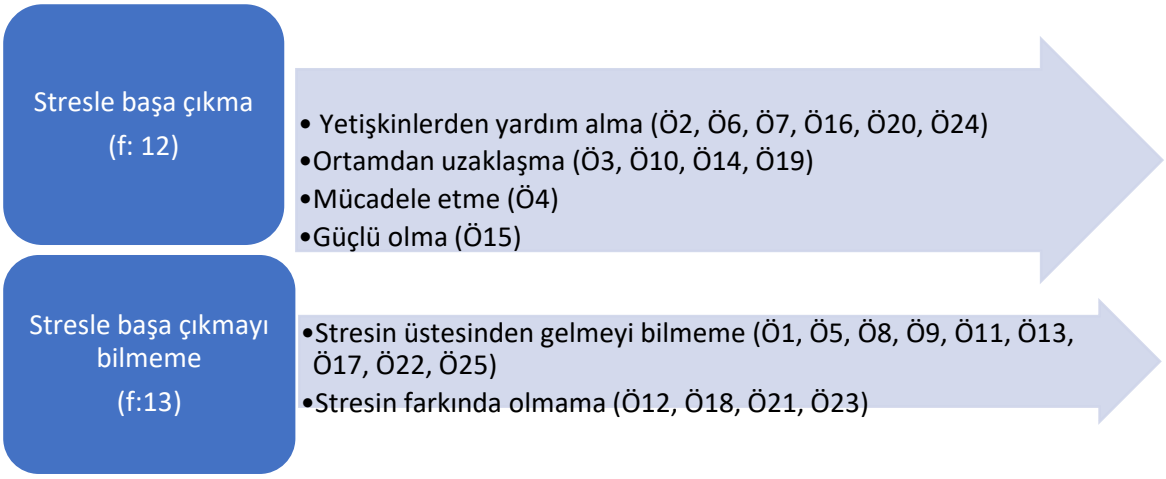


Şekil 8. Eleştirel Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrencinin 18'inin eleştirel düşünme becerisine sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin soruları nedenleriyle açıklayabildiği, mantıklı düşünebildiği analiz ve değerlendirme yapabildiği anlaşılmıştır. Bu öğrenciler soruları nedenleriyle birlikte açıklayarak cevap vermişlerdir. Ö1 ve Ö14 kod adlı öğrencilere göre mantıklı ya da mantıksızlık esas meseledir. "Ö1: *Arda gibi. Çünkü hem kek yemek kadar güzeldir hem de yardım etmek çok çok özeldir."* Ö1, Ö13 ve Ö14 kod adlı 3 öğrenci ise diğerlerinden farklı olarak akıl yürütme becerisine sahiptir.

Öğrencilerin 7'sinin eleştirel düşünme becerisine sahip olmadığı verilen cevaplarla ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin benzer ya da farklı durumlar arasında ilişki kuramadığı ya da çıkarımlarda bulunamadığı gözlenmiştir.

9. Stresle Başa Çıkma Becerisine ilişkin Bulgular



Şekil 9. Stresle başa çıkma becerisine ilişkin bulgular

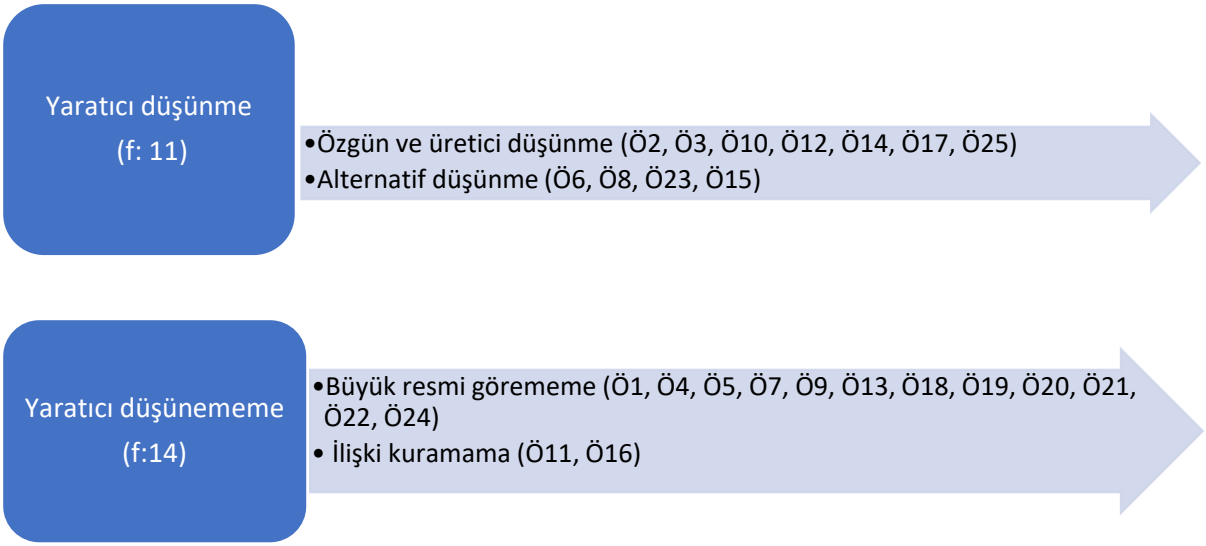
Soruya verilen cevaplar incelendiğinde 25 öğrenciden 13'ünün stresle başa çıkma becerisine sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler bu durumu stres yaşayacak bir durumla hiç karşılaşmadığını ifade ederek anlatmıştır. Bu öğrenciler stres oluşturacak herhangi bir olayla karşılaşıp karşılaşmadıklarının bile farkında değildir. Bazı öğrenciler de söz konusu beceriyle ilgili soruya cevap vermekte zorlanmış, karşılaştığı durumla nasıl baş edeceği hakkında bilgi vermemişlerdir.

12 öğrencinin stresle başa çıkabilme becerisine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler stresle başa çıkmak için "yetişkinlerden yardım aldıklarını, stres yaratan ortamı terk ettiklerini, mücadele ettiklerini ve güçlü olmaya çalıştıklarını" anlatmışlardır.

Öğrencilerin 6'sı, birinci derece yakınları olan yetişkinlerden yardım alarak tehlikeli durum karşısında yaşadığı stresle başa çıkmaktadırlar. Ö7 kod adlı öğrenci bu durumu "*Şöyle deprem gibi durumlarda korkarım. O anda ailemi çağırırım."* sözleriyle ifade etmiştir. Ö2, Ö6 ve Ö20 kod adlı öğrenciler tehlikeli bir durumla karşılaştıklarında çevreye sesini duyurarak başa çıkabileceklerini ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğrenci bu durumu "*Evet oldu. Üzülürüm, ağlarım. "İmdat" diye bağırırım."* şeklinde ifade etmiştir.

Ö3, Ö10, Ö14 ve Ö19 kod adlı öğrenciler ise yaşadıkları tehlikeli durum karşısında ortamdan uzaklaşarak bu durumla başa çıkabildiklerini anlatmıştır. Ö3 kod adlı öğrenci "*Birisi bana bağırdığında kendimi tehlikede hissederim. Korkarım, "Yapmayın!" derim, oradan hemen uzaklaşırım."* sözleriyle ifade etmiştir. Ö4 kod adlı öğrenci tehlikeli ve stres yaratan bir durumla karşılaştığında kendisini korumak için çevresindekine zarar vermesi gerekiyorsa vereceğini, asla pes etmeyeceğini ifade etmiştir. Ö5 kodlu öğrenci ise stresli bir durumlar karşılaştığında olaylar karşısında güçlü olması gerektiğini ifade etmiştir.

10. Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular



Şekil 10. Yaratıcı Düşünme Becerisine İlişkin Bulgular

Şekil 1'de yaratıcı düşünme becerisine ilişkin kategorize edilmiş bulgular yer almaktadır. Cevaplara göre 25 öğrenciden sadece 11'i yaratıcı düşünme becerisine sahiptir. Verilen cevaplar "özgün ve üretici düşünme, alternatif düşünme" kategorilerinde toplanmıştır. Ö2, 12 ve Ö25 kod adlı öğrenciler "*Tekerlekli sandalye olmasaydı onun yerine ne olabilirdi*?" sorusuna kimsenin bilmediği, daha önce tasarlanmamış, kendilerine özgü üsulle zihinlerinde icat ettikleri bir aracı anlatarak cevap vermişlerdir. "Ö2: *Yardımcı yürüme robotları ve yürüten kaykaylar olabilirdi."* Ö10 kod adlı öğrenci "*Yürüyemeyen kişileri ayakta tutan bir robot olabilir."* şeklinde cevabıyla yeni bir icattan bahsetmiştir. Öğrencilerin 4'ü ise alternatif fikirler öne sürmüştür. Ö6 kodlu öğrencinin "*Ona yürümeyi öğretirdim."* sözleri bu duruma örnektir.

Gerek sınıf öğretmeni gözlemleri gerekse ilgili soruya verilen cevaplara göre 14 öğrencinin yaratıcı düşünemediği belirlenmiştir. Öğrenciler ilişki kuramadıkları ve ayrıntılara takıldıkları için yaratıcı düşünememişlerdir. Ö7 kodu öğrenci "*Bir şey yapamam. Bilmem*" cevabını vermiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerden bir kısmının bazı yaşam becerilerine sahip olduğu, bir kısmının da bu becerilere sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğu, "empati, karar verme, iletişim ve öz farkındalık" becerisine sahipken en çok "yaratıcı düşünme, duygularla başa çıkma ve stresle başa çıkma" becerilerinde zorlandıkları tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öğretmenlerin, yaşam becerilerine yönelik etkinlikler tasarlayarak öğretim ortamlarını bu konuda çeşitlendirmeleri önerilebilir. Ayrıca,

- Öğretmenlerin, yaşam becerilerini uzun bir süreç dahilinde kazandırmayı hedeflemesi ve öğrencilerle ilgili derinlemesine gözlem yapması sağlanabilir.
- Çocukların gelişimlerinde ailelerin tutumları, davranışları ve bilgi düzeylerinin etkisi büyüktür. Bu sebeple çocukların küçük yaştan itibaren yaşam becerilerinin desteklenmesi amacıyla ailelere erken çocukluk yaşam becerileri ve çocukların yaşam becerilerini destekleyici tutum ve davranışlar üzerine eğitimler verilebilir.
- İlkokul çağı çocuğu için yaşam becerilerinin araştırıldığı akademik çalışmalar sayıca arttırılabilir.

Kaynakça

Alver, B. (2005). Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitimi Alan Öğrencilerin Empati Beceri Ve Karar Verme Stratejilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.

Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, (A. F. Oğuzkan, Çeviren). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan ve Toplum*

Bilimleri Araştırma Dergisi, 22–39.

Creswell, J. W. (2003). *Educational Research. Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (4. Baskı). New Jersey: Pearson.

Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2000). İlköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyi. *IX. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler, 1*, 277-289.s

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim Ilke Ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (19th ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9789756802069

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati* (20th ed.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Forman, E. H., & Selly, M. A. (2001). *Decision By Objectives: How To Convince Others That You Are Right*. World Scientific.

Gök, B., & Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Dergisi*. https://doi.org/10.1501/egifak_0000001223

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar. *Celal Bayar Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*.

Kalkan Altınok, S. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Yaşam Becerileri Ve Okul Güvenliği*.

Kernis, M. H. (2003). *Toward A Conceptualization Of optimal Self-esteem*, Psychological İnquiry,

Küçük Piji, D. (2012). Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 Ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). MEB Vizyon 2023 Belgesi. Retrieved from http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf

Özdemir, D. (2015). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri Hakkındaki Görüşleri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Özmete, E. (2008).*Gençlere Yönelik Yaşam Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.* Milli Eğitim Bakanlığı

Özmete, E. (2011). Gençleri Güçlendirmek İçin Yaşam Becerilerini Yapılandırmak: Kavramsa Analiz. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*.

Öztuna Kaplan, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (S. Baştürk, Ed.) (1. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Şahin, G., & Arı, R. (2015). Okul Öncesi Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerinin Bağlanma Örüntüleri Açısından Incelenmesi. *Inesjournal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*.

Savcı, M., & Aysan, F. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Algilanan Stres Düzeyi İle Stresle İle Başaçıkma Stratejileri Arasindaki İlişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ekim*(October)

Topçu Bilir, Z. (2019). *Yaşam Becerileri Programının Beş Yaş Çocuklarının Yaşam Becerileri, Benlik Algıları Ve Sosyal Duygusal Uyum Düzeylerine Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi.

WHO. (1997). *Life Skills Education For Children And Adolescents İn Schools.* Genevra.

Yavuz, K. E. (2004). *Ergenlik Döneminde Yaşam Becerileri Eğitimi*, Ankara: Ceceli Yayıncılık.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen Davranışlarının Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimine Katkısı. *Eskişehir OSmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite Öğrencilerinin Kişiler Arası Ilişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi*. Selçuk Üniversitesi.

İlkokul Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimi Almalarına Göre Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Yaşam Becerilerini Kazanma Durumlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

The Evaluation in Terms of Teachers of Learn Status the Basic Life Skills in the Life Knowledge Curriculum According to Taking The Pre-School Education of Primary School Students

Esra Demir Öztürk[1], Gülşah Kuru[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almalarına göre hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerini kazanma durumlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Çalışma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Muş ilinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde, maksimum çeşitlilik örneklem kullanılmıştır. Bu doğrultuda, 37 birinci sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler, bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi eğitiminin hayat bilgisi dersindeki akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu ve öğrencilerin bilgi, iletişim teknolojilerini kullanma, kaynakların kullanımı, kendini koruma temel yaşam becerileri üzerinde olumsuz; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi temel yaşam becerileri üzerinde ise; olumlu etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokul, okul öncesi eğitimi, hayat bilgisi, temel yaşam becerileri.

Abstract

The aim of this study is to evaluate the basic life skills of students in life science course curriculum according to their pre-school education. This study was conducted with case study. The study was conducted in Muş province in spring term of 2018-2019. Maximum diversity sample was used determine participants. Accordingly, 37 first grade teachers constituted the sample of study. The data were obtained through individual interviews. Content analysis was used. İt was found that preschool education had a positive effect on academic achievement in life science course and students' use of information, communication technologies, resources, self-preservation had a negative effect on basic life skills; research, perception of change continuity, balanced nutrition,entrepreneurship, observation, communication, cooperation, decision making, career awareness, self-recognition, personal care, obeying rules, recognizing national and cultural values, self-management, health protection, problem solving, social participation and time management are on basic life skills; The results were found positively effective.

Keywords: Primary school, preschool education, life science, basic life skills.

Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojik gelişmeler ışığında, bireylerin farklı donanımlara sahip olmaları beklenmektedir. Üst düzey düşünebilen, girişimci, yaratıcı, iletişim ve işbirliği gelişmiş, üretken, lider, sorumluluk sahibi, yeniliklere açık, bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin biçimde yararlanabilen ve sosyal becerileri gelişmiş bireyler, bu yüzyılın gereksinim duyduğu bireylerdendir (Gündoğan, 2017). Eğitim sistemimizin temel amacı da, değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olarak ifade edilmektedir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2018). Günümüzde bireylerin eleştirel düşünen, yerel ve küresel sorunlara duyarlı olan, problemleri ve çatışmaları çözen, etkili karar verebilen, işbirliği halinde çalışabilen, yaratıcı ve üretken, girişimci, bilim ve teknolojik gelişmeleri takip eden, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış olması gerekmektedir. Bilginin uygulamaya dönüşmesi anlamına gelen bu nitelikler beceri olarak tanımlanmaktadır. Beceriler, öğretim programlarının amaçlarına ulaşması için önem verilmesi gereken bilgiyi kullanabilme alanıdır. Bu nedenle, tüm öğretim programlarında kazandırılması gereken beceriler yer almaktadır (Tay, Uçuş Güldalı ve Baş, 2017). İlköğretim, toplumdaki vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır. Bireylerin çevrelerini tanıyabilmeleri, geniş dünya görüşüne sahip olabilmeleri, topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlayabilmeleri, gerekli bilgileri edinebilmeleri ve asgari düzeyde temel bilgi ve becerileri kazanmaları ilköğretimin önemli işlevlerindendir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Temel beceriler, daha üst düzey becerilerin öğrenimi ve kullanımı için temel oluşturmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin temel becerileri kazanmasının yaşam boyu kazanacağı diğer beceriler için oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Akdağ ve Taşkaya, 2016). Temel beceriler, öğrencilere öğretim programları ile kazandırılmaya

[1] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, e.demir@alparslan.edu.tr
[2] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, g.kuru@alparslan.edu.tr

çalışılmaktadır. Hayat Bilgisi dersi ilkokulun önemli derslerinden biridir ve bu ders ile toplumsallaşmanın temelleri atılmaktadır. Başka bir ifadeyle bu ders, çocuğun toplumsallaşması amacı gütmektedir (Akdağ ve Taşkaya, 2016). Hayat Bilgisi dersi bireyin yaşamla ilgili en temel bilgi, beceri ve değerleri öğrendikleri önemli dersler arasında yer alır (Tay, Uçuş Güldalı ve Baş, 2017). Bu sebeple, öğrencilere hayat bilgisi dersinde temel yaşam becerilerinin kazandırılması önem arz etmektedir. İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedefleyen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı çerçevesinde öğrenciler:

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır,
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur,
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir,
- Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur,
- Kişisel bakım becerilerini geliştirir,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir,
- Sosyal katılım becerisi kazanır,
- Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir,
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir,
- Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır,
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır,
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur,
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur ve
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (MEB, 2018):

Tablo 1. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Temel Yaşam Becerileri

Araştırma	Kendini Koruma
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	Kendini Tanıma
Değişim ve Sürekliliği Algılama	Kişisel Bakım
Dengeli Beslenme	Kurallara Uyma
Doğayı Koruma	Mekânı Algılama
Girişimcilik	Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma
Gözlem	Öz Yönetim
İletişim	Sağlığını Koruma
İş Birliği	Sorun Çözme
Karar Verme	Sosyal Katılım
Kariyer Bilinci Geliştirme	Zaman Yönetimi
Kaynakların Kullanımı	

Öğrenci hangi düzeyde eğitim sürecine girmiş olursa olsun kazanması gereken davranışlar için hazır olma durumunda bulunmalıdır (Çelenk, 2008). Okul öncesi dönem, ilkokul için bu hazır oluş dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem, yaşamın ilk yılları olup çocukların öğrenmelerinin en yoğun olduğu yıllardır. Bu süreçte ailenin ve okul öncesi kurumlarının verdiği eğitim, öğrencilerin gelişim sürecini etkiler (Ekici, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Milli Eğitimin amaçlarına uygun olarak, çocukları ilköğretime hazırlık sürecinde birtakım sorumlulukları vardır. İlköğretim birinci sınıfa başlarken çocukların sahip olmaları gereken yeterlilikleri dikkate alarak ilköğretime hazırlık çalışmaları planlamak ve gerçekleştirmek bu sorumluluklar arasındadır (Dereli, 2012).

Bu araştırmada, ilkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almalarına göre hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerini kazanma durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan bu çalışmanın, okul öncesi eğitimi almış olmanın hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerinin kazandırılmasındaki etkisini belirlemeye dönük çalışmanın olmaması sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Muş ilinde gerçekleşmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örneklem seçilerek katılımcılara bu doğrultuda ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Muş ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullardan bu şekilde belirlenen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 37 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

İlkokul öğrencilerinin okul öncesi eğitimi almalarına göre hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerini kazanma durumlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve alanda üç farklı uzman görüşüne başvurulan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış form kullanılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	25	68
Erkek	12	32
Toplam	37	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 68'i (25) kadın, %32'si (12) erkektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	f	%
24-30 yaş	18	48.7
31-45 yaş	11	29.7
46-55 yaş	8	21.6
Toplam	37	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.7'si (18) 24-30 yaş aralığında, %29.7'si (11) 31-45 yaş aralığında ve %21.6'sı (8) 46-55 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler, çalışma grubundaki katılımcılarla gerçekleşen bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış, katılımcı gönüllülüğü esas alınarak süreç buna uygun olarak ilerletilmiştir. Görüşmeler her bir öğretmen ile ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde veriler; ana tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Elde edilen kodlar bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalarda fikir birliğine varılmıştır. Alıntılara yer verilirken öğretmen ifadeleri Ö1, Ö2, …Ö37 şeklinde belirtilmiştir. Elde edilen veriler, her bir araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Süreç boyunca uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenirlik hesaplama formülünden yararlanılıp analiz sonuçları sayısallaştırılarak %85'lik uyum sonucu ile çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan araştırma problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Probleme İlişkin Bulgular: Okul Öncesi Eğitiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerinde Fark Oluşturmasına İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi neticesinde bu problem ile ilgili katılımcılara ait görüşlerin dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitiminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Olumlu yönde oldukça etkili	33	89
Etkili değil	4	11
Toplam	37	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin, okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin akademik başarılarının %89 oranında olumlu yönde etkilendiğini düşündükleri görülmektedir. Öğretmenlerin %11'i ise okul öncesi eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarını etkilemediğini düşünmektedir.

3.2. İkinci Probleme İlişkin Bulgular: Okul Öncesi Eğitimin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilerin Kazanılması Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşler

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Becerilerin Kazanılması Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programda Yer Alan Temel Yaşam Becerileri	**Okul Öncesi Eğitimi Almanın Temel Yaşam Becerilerinin Kazanılması Üzerindeki Etkisi**	
	Olumlu (%)	**Olumsuz (%)**
Araştırma	78.3	21.7
Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanma	32.4	67.6
Değişim ve Sürekliliği Algılama	56.7	43.3
Dengeli Beslenme	51.3	48.7
Doğayı Koruma	75.6	24.4
Girişimcilik	86.4	13.6
Gözlem	51.3	48.7
İletişim	86.4	13.6
İş Birliği	89.1	10.9
Karar Verme	83.7	16.3
Kariyer Bilinci Geliştirme	51.3	48.7
Kaynakların Kullanımı	45.9	54.1
Kendini Koruma	40.5	59.5
Kendini Tanıma	67.5	32.5
Kişisel Bakım	81.0	19.0
Kurallara Uyma	64.8	35.2
Mekânı Algılama	51.4	48.6
Milli ve Kültürel Değerleri Tanıma	93.4	6.6
Öz Yönetim	83.7	16.3
Sağlığını Koruma	54.0	46.0
Sorun Çözme	70.2	29.8
Sosyal Katılım	86.4	13.6
Zaman Yönetimi	89.1	10.9

Tablo 5'te Hayat Bilgisi Dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerileri ve okul öncesi eğitimi almış öğrencilerde bu becerilerin hangi yönde etkilendiği yer almaktadır. Buna göre, okul öncesi eğitiminin öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (%67.6), kaynakların kullanımı (%54.1) ve kendini koruma (%59.5) temel yaşam becerileri üzerinde olumsuz; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, girişimcilik, gözlem, iletişim, iş birliği, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma, sorun çözme, sosyal katılım ve zaman yönetimi temel yaşam becerileri üzerinde ise olumlu yönde etkili olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin milli ve kültürel değerleri tanıma (%93.4), iş birliği (%89.1), zaman yönetimi (%89.1), girişimcilik (%86.4), iletişim (%86.4) ve sosyal katılım (%86.4) becerilerinin daha çok olumlu yönde etkilendiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

-'*Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler, milli ve kültürel değerleri tanıma konusunda öteki öğrencilere oranla oldukça bilgili. Bu öğrencilerin konuyla ilgili farkındalıkları ve konuya ilgileri diğer öğrencilerden daha yüksek*.' (Ö4)

-'*Zamanı doğru kullanma ve değerlendirebilme konusunda okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerle oldukça zorlanıyorum. Çoğunlukla etkinlikleri geç bitiriyorlar. Kendilerine verilen zamanı kullanamayıp bu durumdan sürekli yakınıyorlar*.' (Ö31)

-'*Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerileri diğer öğrencilere kıyasla belirgin bir şekilde daha yüksek. Davranışları oldukça uyumlu, bu öğrenciler takım çalışmalarından oldukça keyif alıyorlar* ve s*osyal katılımları çok yüksek*.' (Ö22)

Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin diğer öğrencilere oranla bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma (%67.6), kendini koruma (%59.5) ve kaynakların kullanımı (%54.1) becerilerinin olumsuz yönde etkilendiğini düşünen öğretmenlerin görüşlerinden bazı örnekler aşağıda yer almaktadır:

-'*Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerim diğer öğrencilere göre, teknolojiyi kullanma konusunda daha tecrübesiz. Örneğin, akıllı tahtadan yararlandığımızda herhangi bir aksilik yaşadığımızda okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerimin sorunu çözme konusunda daha başarılı olduklarını gözlemliyorum. Aynı şekilde yaptığımız uygulamalarda teknolojiyi kullanma becerileri okul öncesi eğitimi almış öğrencilere göre daha yüksek*' (Ö3)

-'*Bu öğrenciler kendilerini koruma konusunda zorlanıyor. Okul öncesi eğitimi almayan öğrenciler kendini koruma konusunda daha başarılı ancak yer yer bunu şiddete başvurarak yapıyorlar.*' (Ö17)

-'*Yararlanılan araç-gereç, elektrik, su kullanımı gibi kaynakların kullanılmasında okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha dikkatsiz ve savurgan olduğunu gözlemliyorum.*' (Ö21)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarının okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere oranla oldukça yüksek olduğu düşüncesinin hâkim olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimi almanın çocuklara sosyal ve akademik beceriler kazandırması sebebiyle çocukların birinci sınıfa kolay uyum sağladıkları ortaya koymaktadır (Yoleri ve Tanış, 2014; Dağlı Yeşil, 2012; Kırca, 2007; Stipek ve Byler, 2001). Araştırmalar okul öncesi eğitim almış olan çocukların, bu eğitimi almayanlara göre daha başarılı olduklarını göstermektedir (Kaytaz, 2005; Bekman ve Gürselel, 2005; Yoleri ve Tanış, 2014).

Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel yaşam becerilerini kazanmaları açısından ise durumun beceriye göre değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitiminin öğrencilerin girişimcilik, iletişim, iş birliği ve sosyal katılım becerilerini yüksek oranda olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere oranla sosyal ilişkilerinin, iletişimlerinin ve kendilerini ifade etme becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalar okul öncesi eğitim almış olan çocukların, bu eğitimi almayanlara göre daha katılımcı ve girişken olduklarını, ilköğretime daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir (Kaytaz, 2005; Bekman ve Gürselel, 2005). Bireylerin sosyal ilişkileri ne kadar kuvvetliyse o kadar girişimci, yenilikçi, üretken oldukları ve yaşadıkları topluma uyumlarının bu doğrultuda kolaylaştığı düşünülmektedir. Bu sebeple sosyal becerilerin, diğer özellikler üzerinde önemli etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Gündoğan, 2017). Yapılan araştırmalar çocukların sosyal becerileri altı yaşına kadar kazanamadıklarında; sonraki yıllarda ve yetişkinlikte de sosyal becerileri kazanmakta zorluk çektiklerini göstermektedir (Choi and Kim, 2003; Danielson, Phelps and Roecker, 2003; McCellanand and Katz, 2001; Ekici, 2013). Bu sebeple okul öncesi dönemde bu becerilerin kazanılmasının, ilkokulda ve diğer eğitim kademelerinde kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bir başka sonucuna göre, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerinin okul öncesi eğitimi alan öğrencilerde okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Demirtaş ve Özer (2007), zaman yönetiminin akademik başarı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada zamanı etkili kullanan öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan temel becerilerden olan zaman yönetiminin kazanılması oldukça önemlidir. Araştırma sonucunda okul öncesi

eğitiminin zaman yönetimi becerisinin kazanılmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Aynı zamanda okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, almamış öğrencilere göre araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, dengeli beslenme, doğayı koruma, gözlem, karar verme, kariyer bilinci geliştirme, kendini tanıma, kişisel bakım, kurallara uyma, mekânı algılama, milli ve kültürel değerleri tanıma, öz yönetim, sağlığını koruma ve sorun çözme temel yaşam becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekinci (2001): 'Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi' adlı çalışmasında, okul öncesi eğitimi almış çocukların, okul öncesi eğitim almamış olan çocuklara nazaran; zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim, beceriler ve sağlık gelişimi yönlerinden avantajlı oldukları saptanmıştır (Yoleri ve Tanış, 2014). Araştırma sonucunda, diğer becerilerden farklı olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, kaynakların kullanımı ve kendini koruma temel yaşam becerilerinin kazanımı bakımından okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre dezavantajlı oldukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren teknolojik araçlarla bir arada olduğu günümüzde, ebeveynlerin yaklaşımlarının çocukları oldukça etkilediğini göstermektedir. Okulöncesi dönemde çocuklar, gelişimsel özellikleri itibariyle anne ve babalarını model alırlar. Anne ve babanın bilinçli yönlendirmeleri çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönlendirmeler çocuk için sorun teşkil etmektedir (Akkoyunlu ve Tuğrul, 2002). Bu sebeple anne ve babaların çocukları bilinçli bir şekilde yönlendirmeleri önem arz etmektedir.

Kaynakça

Akdağ, H. ve Taşkaya, S. M. (2016). *Birleştirilmiş sınıflarda hayat bilgisi öğretimi.* S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.). Hayat bilgisi öğretimi içinde (s.348-369). Ankara: Pegem Akademi.

Bekman, S. ve Gürselel, F. (2005). *Doğru başlangıç ve Türkiye'de okul öncesi eğitim.* TÜSİAD Yayınları.

Choi, D. H. and Kim, J. (2003), "Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: a cognitive-social learning model." *Ealry Childhood Education Journal, 31*(1), 41-46.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma ve yazma öğretimine hazırlık düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 83-90.

Çubukcu,, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, 37, 155–174.

Dağlı Yeşil, Ü. (2012). Çocukların ilkokul birinci sınıfa başlama yaşına göre üçüncü sınıf başarılarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 33, 291-302.

Danielson, C. K., Phelps, C. R. and Roecker, C. (2003), "The Assesment of Children's Social Skills Through Self-Report: A Potantial Screening Instrument for Classroom Use", *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35*(4), 218-229.

Dereli, E. (2012). Okulöncesi öğretmenleri ile ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık süreci ile ilgili görüşlerinin karşılaştırılarak incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-20.

Ekici, F. Y. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması*. http://www.izu.edu.tr/Assets/Content/file/Enstitu_Sekreterligi/2013_Guz_Donemi_Fatma_Yasar_Ekici. pdf [29.07.2019]

Ekinci, O. (2001). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gündoğan, A. (2017). 2015 hayat bilgisi öğretim programının sosyal beceriler bağlamında incelemesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 199-218).

Kaytaz, M. (2005). Türkiye'de okulöncesi eğitimin fayda-maliyet analizi. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Kırca, A. (2007). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

Mcclellan, D. E. and Katz, L. G. (2001), Assesing Young Children's Competence, ERIC Identifier:ED450953

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Stipek, D. ve Byler, P. (2001). Academic achievement and social behaviors associated with age of entry into kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(2), 175-189.

Tay, B., Uçuş Güldalı, Ş. ve Baş, M. (2017). *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yoleri, S. ve Tanış, H. M. (2014). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,4* (2), 130-141.

Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Değerler Eğitimine Etkisine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Examining Primary and Social Studies Teachers' Perceptions about the Effects of Out-Of-School Learning Environments on Values Education

Saim Turan[1], Selahattin Kaymakçı[2]

Özet

Türk Eğitim Sistemi içerisinde sosyal bilgiler dersi ilkokul 4, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde öğretilmektedir. İlkokul 4. sınıfta haftada 3 ders saati olarak verilen dersi sınıf öğretmenleri okuturken, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda verilen dersi sosyal bilgiler öğretmenleri okutmaktadır. Bu araştırmanın amacı, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel metodoloji kapsamında olgubilim deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu Google Docs programı aracılığıyla kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz aracılığıyla çözümlenmiştir. Öğretmenler sosyal bilgilerde değerler eğitiminin önemli olduğunu, sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimiyle anlamlı, destekleyici ve sürekli bir ilişkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Okul dışı öğrenme, değer eğitimi, sosyal bilgiler, sınıf, öğretmen.

Abstract

In the Turkish education system, social studies taught 3 hours per week by primary school teachers in 4th grade, while in the 5th, 6th and 7th grades it is taught by social studies teachers. The aim of this study is to reveal the opinions of primary and social studies teachers' perceptions about effects of the out-of-school learning environments on values education**.** Phenomenology was used in the study within the scope of qualitative methodology. This study was carried out with primary and social studies teachers working in various cities in 2019-2020 academic year. In the study, semi-structured interview form was used on Google Docs as data collection tool. The collected data is analyzed with descriptive analysis. Teachers stated that values education is important in social studies, and in social studies lesson, out-of-school learning environments have a meaningful, supportive and continuous relationship with values education.

Keywords: Out-of-school learning, values education, social studies, primary, teacher.

Giriş

Teknoloji ve bilimsel gelişmeler toplumsal dönüşüm ve değişimleri de beraberinde getirmektedir. Nitekim toplumlardaki bu değişimler o toplumların eğitim ve öğretime de yansımıştır. Bunun bir sonucu olarak da okullarda öğrencilere sunulan ders programlarının zaman zaman güncellenmesi, bazı konuların çıkarılarak yeni bilgi ve konuların eklenmesi gerekmektedir. Yaşanan değişimlerle birlikte ders içi faaliyetler okul içi ve sınıf ile sınırlı kalmayıp, bu ortamların dışına taşmış ve faydalı olabilecek her türlü okul dışı öğrenme ortamlarından yararlanabileceği düşüncesi gündeme gelmiştir. Bu da okullarda öğrenciye sunulan derslerin bu doğrultuda şekillenmesinin önünü açmıştır.

Sosyal bilgiler ilk ve ortaokul düzeyindeki öğrencileri toplumsal yeterlilikleri, bireysel hak ve ödevleri, çevrelerini, geçmişleri, ülkesinin komşuları ve ekonomik faaliyetleri ile ilgili yeterlilikleri ve bilgilerini geliştirmektedir. Sosyal bilgiler bireye hem kendini, hem çevresini, hem toplumu hem de dünyayı anlatarak bireyi yaşadığı topluma ve dünyaya uyum sağlayarak üzerine düşen katkı ve katılımı sağlama yolunda geliştirmek amacıyla farklı sosyal bilim disiplinlerinin bir araya getirilerek oluşturulmuş bir dersidir (National Council for the Social Studies [NCSS], 2010). Sosyal bilgiler dersinde hedeflenen öğrencilerin çevresel ve toplumsal farkındalıklarının arttırılmasıdır. Bu sayede öğrencilerin çevresindeki doğal ve kültürel varlıkları tanıma, toplumsal yaşantıdan haberdar olma, ona katılma, içinde yaşadığı çevreye ve topluma aidiyet duygusu geliştirme gibi özelliklere sahip olmaları istenmektedir.

İngilizce literatürde "outside of school education", "out of school learning", "outdoors education" olarak ifade edilen okul dışı eğitim öğrencilerin sınıf ve okul ortamlarından çıkarılarak okul harici mekân ve çevrelerde deneyime, gözleme, yaşantıya dayalı olarak yapılan eğitim olarak tanımlanabilir. Okul dışı eğitim öğrenme faaliyetlerinde okul dışındaki ortam, çevre ve yapılardan da yararlanılması, öğrencilerin sınıf ortamından çıkarılarak konuyu daha iyi özümseyebilecekleri yerde olmalarını öngörmektedir (Şimşek ve Kaymakcı, 2015). Okul dışı eğitim okul dışında gerçekleşen ve eğitim amaçlı yapılan gezileri, ziyaretleri, etkinlikleri ve uygulamaları kapsamaktadır (Fidan, 2012).

[1] Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, turansaim@gmail.com
[2] Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, kaymakci37@yahoo.com

Okul dışı eğitimde hedeflenen öğrencilerde deneyimleme ve yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin sağlanmasıdır; bu nedenle de okul dışı eğitim ortamlarında yapılacak geziler, ziyaretler ve etkinlikler okulda yapılan öğretim aktivitelerini desteklemede de kullanılabilir (Keskin ve Kaplan, 2012). Çünkü öğrencilerin öğrenme faaliyetinde aktif olduğu, bu süreçte rol aldığı, deneyim kazandığı, yaşamıyla ilişkilendirdiği öğretim anlayışının eğitimdeki en etkili strateji olduğu ifade edilmektedir (Saraç, 2017). Nitekim okul dışı eğitim ortamlarında gerçekleştirilen ziyaret, etkinlik ve uygulamaların öğrencilerin üzerinde olumlu etkiler bıraktığı, öğrencilerin bu faaliyetleri eğlenceli ve heyecan verici buldukları ve uzun süre unutmadıkları belirtilmektedir (Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016).

Diğer dersler gibi sosyal bilgiler dersinin odağında da öğrencilere değerlerin özümsetilmesi amaçlanmaktadır. Değerler, toplumun ya da herhangi bir sosyal grubun varlıklarını devam ettirerek mevcut düzeni korumak ve devamlılığını sağlamak amacıyla o toplumda yaşayan fertlerin çoğu tarafından kabul gören ortak düşünce ya da temel ahlaki ilkeler olarak tanımlanabilir (İbret, Karatekin ve Avcı, 2015). Değerler toplumu oluşturan bireyler arasında birleştirici olma, ortak duygu ve heyecan yaratma ve bireyleri iyiliğe yönelttiği kabul edilir (Akbaş, 2008). Türk Eğitim Sisteminde sosyal bilgiler dersi ilkokul 4, ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde öğrencilere sunulan bir derstir. Sosyal bilgiler ilkokul 4. sınıfta haftada 3 saati olarak verilmekte dersi 3. sınıf düzeyinde sınıf öğretmenleri okutmakta, ortaokul 5, 6 ve 7. Sınıf düzeyinde verilen dersi sosyal bilgiler öğretmenleri okutmaktadır. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında programın uygulanmasıyla ilgili dikkat edilecek hususlarda dersin öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmesi gerektiği, derslerde yapılacak çalışmaların okulun yakın çevresinden (okul bahçesi gibi) pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazı alanlarına, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabileceği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Okullarda verilen eğitimin temel amacının da bireyleri yaşadıkları toplumlara uygun ve onu geliştirecek düzeyde uyum sağlamaları düşünüldüğünde değerler eğitiminin bunu gerçekleştirmede gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin toplumu yansıtan değerleri, tarihi olayları, yaşantıları, sorunları, beklentileri sınıf ve okul ortamı dışında daha iyi kavrayabilmeleri olasıdır. Okul dışı eğitimle ilgili olarak alanyazın incelendiğinde; okul dışı, sınıf dışı eğitimle ilgili olarak, (Öner, 2015; Keskin ve Kaplan, 2012; Karakaş Özgür ve Şahin, 2017; Malkoç ve Kaya, 2015;), gezilere ve doğal etkinliklerle ilgili olarak, (Çetin, Kuş ve Karatekin, 2010; Aytaç, 2014; Gazel ve Yıldırım, 2012; Ay; 2015) müzelerle ilgili olarak, (Yılmaz ve Şeker, 2011; Meydan ve Akkuş; 2014; Egüz ve Kesten, 2012; Kısa ve Gazel, 2016; Selanik Ay ve Kurtdere Fidan, 2016; Üztemur, Dinç ve Acun, 2018) bazı çalışmaların yapıldığı, ancak sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi ile ilgili bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine yönelik görüşlerinin tespit edilmesinin gereği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu kapsamda "Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?" çevresinde oluşturulan araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmenlerin okul dışı eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

2.Öğretmenlerin değerler eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

3.Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında okul dışı öğrenme ortamları ve değerler eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel metodoloji kapsamında tasarlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) kullanılmıştır. Fenomonoloji araştırma deseni genellikle farkında olunmakla birlikte derinlemesine ve ayrıntılı olarak bilinemeyen durumlarda tercih edilmektedir. Araştırma deseninde olguyu dışa vurabilecek bireyler ve gruplarla görüşmeler yapılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2016). Bu araştırmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapıldığından araştırmanın doğasına uygunluğu açısından olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Güz döneminde Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri

oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem kapsamında kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır. Amaçlı örneklem çalışmanın amacına bağlı olarak belirli özelliklere sahip olan ve olmayanların tercih edildiği, olaylar veya olgular arasındaki ilişkiyi keşfetmeye, açıklamaya çalıştığı durumlarda kullanılan bir örneklem yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırma sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yönelik olduğundan araştırmada bu örnekleme çeşidinden yararlanılmıştır.

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayısı, 9'u erkek, 10'u kadın olmak üzere toplam 19'dur. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi yüksek lisans, 18 tanesi lisans mezunu, 10 tanesi sosyal bilgiler öğretmenliği mezunu 9 tanesi sınıf öğretmenliği mezunudur (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

S.No	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu	Mezuniyet Durumu	Okulun bulunduğu bölge
Ö1	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İlçe
Ö2	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Köy
Ö3	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Köy
Ö4	Kadın	1-5 yıl	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Köy
Ö5	Kadın	6-10 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İlçe
Ö6	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İl
Ö7	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İl
Ö8	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İlçe
Ö9	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İlçe
Ö10	Kadın	6-10 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İl
Ö11	Kadın	16-20 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İlçe
Ö12	Kadın	1-5 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İlçe
Ö13	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İl
Ö14	Erkek	6-10 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İlçe
Ö15	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İl
Ö16	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Köy
Ö17	Erkek	1-5 yıl	Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	İlçe
Ö18	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İl
Ö19	Erkek	11-15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmenliği	İl

Araştırmaya katılan 19 öğretmenden 10'unun sosyal bilgiler öğretmenliği 9'unun ise sınıf öğretmenliği mezunu olduğu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7'sinin erkek 3'ünün kadın olduğu, sınıf öğretmenlerinin 6'sının kadın, 3'ünün erkek olduğu söylenebilir. Katılımcı Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri incelendiğinde öğretmenlerden 3'ünün 0-5 yıl, 4'ünün 6-10 yıl, 2'sinin 11-15 yıl ve 1 tanesinin de 16-20 yıl çalıştığı söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine bakıldığında, öğretmenlerden 6'sının 1-5 yıl, 1'inin 6-10 yıl, 3'ünün de 11-15 yıl mesleki deneyime sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştıkları bölgeler incelendiğinde araştırmaya katılan 4 öğretmenin köyde, 7 öğretmenin ilçede, 7 öğretmenin ise il merkezinde görev yaptığı söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sorular hazırlanmadan önce konuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatür taranmıştır. Ayrıca hazırlanan sorular 3 farklı alan uzmanı, 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı ve 1 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülerek kapsam geçerlilikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Hazırlanan görüşme formu katılımcıların kimliklerini açığa çıkarmayacak kişisel bilgiler ve konuya ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıların daha önceden belirli sıraya göre soru oluşturmasına bu saye de verilerin hızlıca kodlanarak çözümlenmesine imkân sağlamaktadır (Ekiz, 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Görüş Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma kapsamındaki sorular Google Docs. programı aracılığıyla hazırlanarak, öğretmenlere iletilmiş ve cevapları yine bu programla alınmıştır. Verilerin toplama aşamasında katılım gönüllülük esasına göre yapılmış, öğretmenlerin kişisel bilgileri çalışmada yer almamıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerden toplanan veriler soru temelli gruplandırılarak tablo formatına aktarılmıştır. Daha sonra oluşturulan gruplar ve temalar oluşturulmuş, soruların her birine verilen cevaplar bu temalar altında toplanmıştır. Verilerin analizinde verilerin gruplanarak çalışmanın anlaşılabileceği şekilde temalar halinde verilmesine olanak sunan içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi metin içerikleri olan mektuplar, kitaplar yıllıklar gibi dokümanların yanı sıra görselleri, videoları ve konuşmaları da incelemeye olanak vermektedir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri, değer eğitimine yönelik görüşleri ve sosyal bilgiler dersinde okul dışı öğrenme ortamları kullanımı ve değerlerin eğitimine yönelik görüşlerine ait bulgular tablolar halinde sunulmaktadır. Öğretmenlerin araştırmanın araştırma sorusu olan "Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının değerler eğitimine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?" çevresinde oluşturulan alt sorulara verdiği cevaplar aşağıda verilmektedir.

1. Okul Dışı Eğitime Yönelik Görüşler

Araştırmanın birinci sorusu olan okul dışı eğitime yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Okul dışı eğitim ortamları tanımı: Katılımcıların okul dışı eğitim ortamlarının tanımına yönelik görüşleri Tablo 2'de açıklanmıştır. Tabloya göre katılımcıların ifadeleri başlıca 4 tema üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların %31,57'si alan, ortam ve mekânları okul dışı eğitim ortamları olarak ifade ederken, katılımcıların % 26,31'i her yer olarak ifade etmiştir. Katılımcıların %21,05'i okul dışı eğitim ortamlarını yaşadığımız çevre olarak belirtmiş, yine %21,05'i ise okul dışındaki yerler olarak ifade etmiştir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Okul Dışı Eğitim Ortamlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bilgiler

Görüşler	f	%
Alan, ortam, mekânlar	6	31,57
Her yer	5	26,31
Okul dışındaki yerler	4	21,05
Yaşadığımız çevre	4	21,05

Alan, ortam, mekânlar olarak ifade eden bazı öğretmenler; "*"Okul"* olarak tabir edilen sınırlar dışındaki ortamlardır." (Ö3), "Eğitim ve öğretimin gerçekleşebileceği okul dışındaki ortamlar; bu ortamlar genellikle bilimsel, kültürel, sanatsal vb. ortamlardır." (Ö4), "Okul sınırları dışında yapılan eğitim…"(Ö5), "Sınıf ve okul sınırları dışında eğitime katkı sağlayacak alanlar olarak ifade edilebilir." (Ö8), "Öğrencinin okul dışında etkileşim imkânı bulabildiği her türlü mekân. (Ö10), "Bireyin ulaşabileceği ve bilgi edinip, yararlanabileceği sosyo-kültürel mekânlardır." (Ö16) şeklinde açıklamıştır.

Okul dışı eğitim ortamlarını her yer olarak ifade eden öğretmenlerden bazıları; Okul her yerdir." (Ö2), "Eğitime hizmet amacıyla kullanılabilecek bir spor tesisinden bir piknik alanına kadar akla gelebilecek her yer okul dışı eğitim alanı olarak açıklanabilir." (Ö11), "Eğitimin gerçekleştiği okullar hariç her yer olarak." (Ö14), "Okul dışındaki her yerdir şeklinde açıklayabiliriz." (Ö15), "Okul dışında eğitim yerleri olarak tanımlanabilecek her yerdir. Eğitim sadece okulda olmaz." (Ö18) şeklinde açıklamışlardır.

Okul dışı eğitim ortamlarını okul dışındaki yerler olarak ifade eden bazı öğretmenler bunu; "Okulun dışındaki herhangi bir yer olabilir, doğa en büyük okuldur mesela…" (Ö6), "Okul eğitimlerinden çokta bir farkı yok." (Ö7), "Sınıfın ve belirli sınırları olan bildiğimiz okullar dışındaki yerler." (Ö9), "Sınıf ve okul dışındaki yerlerdir." (Ö13) şeklide görüşlerini aktarmışlardır.

Okul dışı eğitim ortamlarını yaşadığımız çevre olarak gören bazı öğretmenler bu durumu; "Yaşadığımız çevredeki her yer bir eğitim kaynağıdır." (Ö1), "Akademik eğitim haricindeki tüm becerilerimiz okul dışı

eğitim kapsamında olduğunu düşünüyorum." (Ö12), "Dersin içeriğine bağlı olarak müze, tiyatro, sinema veya tarihi bir gezi verimli olur." (Ö17), "Doğa gezileri gibi bir şey değil mi? Öğrencileri yaşarken öğrenmelerini sağlayan her yer olabilir." (Ö19) olarak açıklamışlardır.

Okul dışı eğitim ortamları: Katılımcıların okul dışı eğitim ortamlarının nereler olduğuna yönelik görüşleri başlıca 3 tema üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların bazıları birden çok yanıt vermişlerdir. Tablo 3'ten de anlaşıldığı gibi, katılımcıların %68,42'si okul dışı eğitim ortamlarının alanlar olduğunu, %52,63'ü kurumlar olduğunu, %26,31'i her yer olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Dışı Eğitim Ortamları Nereler Olduğuna Dair Görüşlerine İlişkin Bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Alanlar	13	68,42
Kurumlar	10	52,63
Her yer	5	26,31

Okul dışı eğitim ortamlarının alanlar olduğunu ifade eden bazı öğretmenler bunu; "Çevre, yaşanılan kültür ve ortam" (Ö3), "Aile, akrabalar, sosyal çevre, mahalle…"(Ö11), "Bir derenin kenarı, bir dağın eteği eğitim ortamı olabilir. Parklar, çayırlar öğrenmek isteyene heryer okul dışı eğitim ortamıdır." (Ö18), "Çevre, yaşanılan kültür ve ortam." (Ö3), "Yazılı program dışında gerçekleşen, plansız eğitim ortamları." (Ö13), "Müzeler, doğa gezileri, tarihi alanlar diyebilirim." (Ö6), "Parklar, bahçeler, sahiller, göl kenarları, mesire alanları, müzeler, tarihi eserler, binalar vs. öğretmenin yeteneğine göre değişir ." (Ö19) şeklinde açıklamışlardır.

Okul dışı eğitim ortamlarını kurumlar olarak gören bazı öğretmenler bunu; "Parklar, müzeler, oyun alanları, sanat merkezleri, kütüphaneler."(Ö4), "Müzeler, tarihi mekanlar, bilim merkezleri, sanat merkezleri, kültürel alanlar, doğal ortamlar vb." (Ö5), "Doğa, müzeler, anıtlar, şehitlikler vb. ." (Ö7), "Müzeler, antik kentler, tarihi mekanlar, milli parklar, mağaralar, botanik bahçeleri teknoparklar…." (Ö9), "Kütüphaneler, Arşivler.." (Ö10), şeklinde ifade etmişlerdir.

Her yerin okul dışı eğitim ortamları olduğunu belirten bazı öğretmenler bunu; "Park, bahçe, sokak evimiz kısacası her yer." (Ö2), "Her yer..." (Ö12), "Parklar, bahçeler, müzeler, kaleler, sahiller, doğa, fabrikalar v.b. Her yer olabilir ." (Ö15) , "Her yer olabilir mesela sanayide çıraklık da bir okul dışı eğitimdir, hayat okulu bir okul dışı eğitimdir." (Ö16),

2. Değerler Eğitimine Yönelik Görüşler

Araştırmanın ikinci sorusu olan değer eğitimine yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Değerler eğitimi: Katılımcıların okul dışı eğitim ortamlarının tanımına yönelik görüşleri Tablo 4'te açıklanmıştır. Değerler eğitiminin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ifade ettiği anlamlara katılımcıların vermiş olduğu cevaplar 5 tema üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılara göre değerler eğitimi, %36,84 ile eğitim faaliyeti olarak görüldüğü için, % 26,31 ile aktarım aracı olma, %15,78 ile programda yer almasıyla, %10,52 önemli olma ve sağladığı yararlar açısından değerlendirilmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4. Değerler Eğitiminin Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Neyi İfade Etmekte Olduğuna İlişkin Bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Eğitim faaliyeti	7	36,84
Aktarım aracı olma	5	26,31
Programda yer alma	3	15,78
Önemli olma	2	10,52
İyi vatandaş yetiştirme	2	10,52

Eğitim faaliyeti olarak gören bazı öğretmenler görüşlerini; "İnsanların ve toplumun ortak hislerinin verildiği eğitimdir." (Ö5), "Toplumun önem atfettikleri şeylerin eğitimidir. Bayrak gibi, bağımsızlık gibi." (Ö6), "Toplumsal birlik beraberliğin, devamlılığın, huzurun dayanışmanın devam etmesini sağlayan toplumumuzun temel davranışların kazandırıldığı eğitimdir." (Ö8), "Ortak önemli gördüğümüz şeylerin eğitimidir." (Ö13), "Toplumda önem atfedilen şeylerin eğitimidir." (Ö15), "Toplumu yansıtan kıymetlerin derslerde verilmesi gibi

bir şey…" (Ö18), "Önem atfettiğimiz bizim için anlam ifade eden şeylerin eğitimidir değerler eğitimi…" (Ö19) şeklinde ifade etmişlerdir.

Aktarım aracı olma açısından anlamlandıran bazı öğretmenler görüşlerini; "Çağdaşlık ve insanı değerlerin önemini aktarılması.." (Ö2), "Bence değerler eğitimi, bir milleti millet yapan unsurların bireye aktarılmasıdır." (Ö3), "Kendi kültürümüze ait olan davranışları öğrenip aktarmaktır." (Ö4), "Milli ve manevi değerlerin bilinmesi…" (Ö10), "Kültürel ve evrensel olarak sahip olduğumuz maneviyatın eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması." (Ö12) şeklinde açıklamışlardır.

Önemli olma açısından anlamlandıran bazı öğretmenler görüşlerini; "Değerler eğitimi bireye kazandırılması gereken değerleri aşılamada çok önemlidir." (Ö1), "Sosyal açıdan oldukça verimli ve önemlidir." (Ö7) şeklinde ifade etmişlerdir.

Programda yer alması açısından anlamlandıran bazı öğretmenler görüşlerini; "Bir toplumun sahip olduğu değerlerin yeni nesillere aktarılması, benimsetilmesi için resmi programda kendine yer bulması." (Ö10), "Toplumu yansıtan şeyler bizim değerlerimizdir. Sosyal bilgilerde yer almaktadır. (Ö13), "Sosyal bilgilerde yer alan ve öğrencilere öğretilen değerlerdir." (Ö14) olarak açıklamışlardır.

İyi vatandaş yetiştirme yönünden anlamlandıran bazı öğretmenler görüşlerini; "Toplum tarafından oluşturulan ve birey tarafından kazanıldığında takdir edilen davranış biçimleridir." (Ö16), "İnsanlar arası ilişkilerin sık olmasını sağlayan, vatanına milletine bağlı, kendine ve ülkesine faydalı, özgüveni yüksek, iletişim becerisi gelişmiş, kendini ifade edebilen bireyleri yetiştirmesini sağlar." (Ö18) şeklinde ifade etmişlerdir.

Okul dışı eğitim ve değerler eğitimi: Katılımcıların okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında nasıl bir ilişki olduğu hakkındaki görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Katılımcıların %42,10'u okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında anlamlı ve önemli bir ilişki olduğunu, %36,84'ü bu ilişkinin pozitif ve destekleyici olduğunu, katılımcıların % 21,05'i ise okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcıların Okul Dışı Eğitim ve Değerler Eğitimi Arasında Nasıl Bir İlişki Olduğu Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Anlamlı ve önemli	8	42,10
Pozitif ve destekleyici	7	36,84
Yaşam boyu devam etme	4	21,05

Okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında anlamlı ve önemli bir ilişki olduğunu belirten katılımcılardan bazıları; "Doğa gezileri ile doğayı sevmeyi ve yerleri temiz tutmayı, tarihi gezilerle de vatanseverlik gibi değerlerimizi aşılayabiliriz, o yüzden önemlidir." (Ö5), "Okul dışında öğrenciler görerek dokunarak hissederek öğrenir değerler eğitimi de hissetmektir önemli bir ilişki vardır." (Ö6), "Bir insanın karakter gelişimi aşağı yukarı 0-6 yaş civarında oluşur. Yani çocuk okula başladığında belli değerlere sahip olarak gelmiş olmalıdır. Toplumsal mekanizmanın değerler eğitimini sistematik şekilde yeni nesillere aktarması beklenir. Bu da okullarda değil okul dışında çocuğun etkileşim içinde bulunduğu sosyal çevrede gerçekleşmelidir. Ancak bulunduğumuz yüzyılda değerlerin korunması, aktarılması konularında görülen eksiklikler değerlerin müfredata alınmasına neden olmuştur." (Ö10), "Değerler her zaman sınıfta verilmez değerlerimiz dışarda hayatın içindedir." (Ö12), "Değerler toplumda önemlidir okul dışı eğitim de okulun dışında verilen eğitimdir. Önemli bir ilişki olduğunu düşünüyorum." (Ö13), "Toplumun değerlerini okul dışında da vermekle ilgilidir. Önemli bir ilişki vardır. Değerler toplum içerisinde hayat bulur." (Ö18) ifadeleriyle açıklamışlardır.

Okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında pozitif ve destekleyici bir ilişki olduğunu belirten katılımcılardan bazıları; "Pozitif bir ilişki vardır, çünkü okul dışı eğitimle daha iyi bir değerler eğitimi sağlanabilir." (Ö2), "*"Değerler"* aktarımına dair okulda öğretmen aracılığıyla aldığı eğitimin evde annesinden alması, parkta dedesinden alması, misafirlikte komşusundan alması. Okul dışındaki her ortamda değerler eğitimi verilebilir." (Ö3), "Okul dışındaki eğitimle kültürümüze ait yerleri öğreniriz. Değerler eğitimi ile de kültürümüze ait olanları öğreniriz. Her ikisi de kültürümüze ait olanları öğrenmemizi veya öğretmemizi sağlamaktadır." (Ö4), "Okul dışı eğitimler okula destek amaçlı değerler eğitimi ise okulda sosyal gelişim için vardır." (Ö7), "Okul içi etkinliklerle değerler eğitiminin yeterince kazandırılmasının mümkün olduğunu düşünmüyorum. Kısıtlı kalmaması adına okul dışı etkinliklerle desteklenmesi gerektiği fikrindeyim." (Ö8), "Okul dışı eğitim değerler eğitimini tamamlar." (Ö9), "Bazı değerlerin kazanılmasında etkili olabilir. Değeri kazandırmada pekiştireç olarak da kullanılabilir. Vatanseverlik=Çanakkale ye gezi…" (Ö16) şekilde ifade etmişlerdir.

Okul dışı eğitim ve değerler eğitimi arasında doğrudan ilişki olduğunu söyleyen katılımcılar; "İkisi birbiriyle iç içedir." (Ö1), "Değerler eğitimi kesinlikle okulla ya da herhangi bir mekânla sınırlı olmamalıdır. Sosyal

varlıklar yani insanlar için eğitim hayatın her alanında her an devam eden bir süreçtir. Kaldı ki değerler eğitimi tamamen maneviyat içerikli olduğu için her an her yerde devam eder...” (Ö11), “Değerler ve okul dışı eğitim arasında doğrudan bir ilişki vardır. Çünkü değerler toplumda yaşanır, okulda öğrenilir.” (Ö14), “Okulda aktif olarak kullanamadığımız değerlerin okul dışında kullanılarak bireye kazandırılmasını sağlar doğru orantılıdır.” (Ö17) olarak açıklamışlardır.

Değerler eğitiminde okul dışı eğitim: Katılımcıların değerler eğitiminde okul dışı eğitimin yerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmektedir. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların değerler eğitiminde okul dışı eğitimin yerine ilişkin görüşlerine ilişkin bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Önemli	10	52,63
Tamamlayıcı, destekleyici	7	36,84
Etkisiz	2	10,52

Değerler eğitiminde okul dışı eğitimin yerinin önemli olduğunu söyleyen bazı katılımcılar; “Oldukça önemli bir yeri vardır, nitekim okul dışı eğitimde yaşantı ve görerek öğrenme vardır.” (Ö1), “Önem atfettiğimiz değerlerimizin öğretilmesinde okul dışı yerler önemlidir bence. İnsanlar, öğrenciler tarihi sadece dinleyerek öğrenemez görmesi, havasını koklaması, yaşaması, dokunması gerekir içselleştirmek için. O nedenle önemli bir yeri olması gerekir ancak böyle bir şey yok müfredatta..” (Ö4), “Oldukça önemli ve gereklidir, değerler okulun dışındadır, okul dışı eğitimle daha iyi verilir.” (Ö6), “Okul dışı eğitim değerlerin öğrenci tarafından özümsenmesi için gerekli ve önemlidir.” (Ö7), “Huzur evleri, kimsesiz çocuklar yurdu, görme engelliler vakfı gibi yerlerin okul dışı eğitim ortamlarında yer almasının uygun olduğunu düşünmekteyim.” (Ö9), “Önemlidir çünkü değerler okul dışında da öğretilebilir. İnsanlar toplumsal değerleri toplum içinde yaşayarak da öğrenmektedirler. Bir zamanlar okula gitmeyenler vardı ama onlar değerlere sahipti.” (Ö15), “Okul dışı eğitim ortamlarında değerler eğitimi verilebilir.” (Ö14) “Demin de söylediğim gibi değerler toplum içinde hayat bulur. Okul dışında öğrenilir, anne babaya saygı, vatan, millet, bayrak sevgisi. Bunun için önemlidir diye düşünüyorum.” (Ö19) şeklinde ifade etmişlerdir.

Değerler eğitiminde okul dışı eğitimin yerini tamamlayıcı, destekleyici olarak ifade eden katılımcılar bunu; “Çocuklar okula gelmeden çevreleri tarafından eğitilir ve okulla bu devam eder. Değerlerde oralarda kazanılır.” (Ö2), “Değerler eğitiminde kültürümüze ait olanları öğrettiğimiz için okul dışı eğitim ile de kültürümüze ait olanları yerinde öğretmiş oluruz. Bu durum öğrenen için kolaylık sağlamaktadır.” (Ö5), “Okul dışı eğitimler okulu desteklemek amaçlıdır aşırı bir katkı sağlamayabilir fakat değerler eğitimi çocukların sosyalliği açısından fayda sağlar.” (Ö8), “Değerler eğitimi; toplumunun kendi içinde değer ve ahlak yargılarını, işlevsel ve kullanılan örf, adet, gelenek, görenek ve törelerinin korunması, yaşatılması, toplumun ortak değer yargılarının aktarılması noktasında okul dışı eğitim ortamlarının dinamik bir rolü vardır. Ve bu ortamlarda kendiliğinden değerler toplum fertlerine aktarılır.” (Ö11), “Öncelikle evde yani ailede başlar... Sonrasında okulda yolda otobüste parkta akla gelebilecek her yerde devam eder.” (Ö12) şeklinde açıklamışlardır.

Değerler eğitiminde okul dışı eğitimin etkisinin olmadığını ifade eden katılımcılar da bunu “Pek kazanıldığını düşünmüyorum.” (Ö3), “İnsana ailesinin öğretemediğini toplum öğretemez, o yüzden pek de bir şeyleri değiştirdiğini düşünmüyorum.” (Ö10) olarak ifade etmişlerdir.

3. Sosyal Bilgiler Dersi Programında Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Değerler Eğitimine Yönelik Görüşler

Araştırmanın üçüncü sorusu olan sosyal bilgiler dersi öğretim programında okul dışı öğrenme ortamları kullanımı ve değerler eğitimine yönelik görüşler aşağıda açıklanmıştır.

Sosyal bilgiler programında yer alan öğrenme alanları ve okul dışı eğitim: Katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programındaki hangi öğrenme alanlarının okul dışı eğitime uygun olduğuna yönelik görüşleri Tablo 7’de verilmektedir. Katılımcıların %42,10’u bütün öğrenme alanlarını, % 47,36’sı Kültür ve miras öğrenme alanını, %36,84’ü İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanını, %21,05’i Birey ve toplum öğrenme alanını, %15,78’i Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanını, %15,78’i Etkin vatandaşlık öğrenme alanını ve % 5,26’sı Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanını ve % 5,26’sı Küresel bağlantılar öğrenme alanını okul dışı eğitimi uygun bulmuştur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programındaki hangi öğrenme alanlarının okul dışı eğitime uygun olduğuna dair görüşlerine ilişkin bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Hepsi	9	42,10
Kültür ve Miras	9	42,10
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	7	36,84
Birey ve Toplum	4	21,05
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	3	15,78
Etkin Vatandaşlık	3	15,78
Bilim, Teknoloji ve Toplum	1	5,26
Küresel Bağlantılar	1	5,26

Bütün öğrenme alanlarını uygun bulan bazı katılımcılar; "Sosyal bilgiler dersinin her konusu okul dışı eğitime uygundur." (Ö2), "Hepsiyle ilişkilidir. İkisi de insanı temel almaktadır." (Ö3),"Bence öğrenme alanlarının tamamı değerler eğitimini gerektiren alanlardır. "Sosyal Bilgiler tüm öğrenme alanlarında mutlaka okul dışı desteklenecek mekanlar vardır. Müze, fabrika, açık hava gezileri, piknik, tarihi mekanlar, doğal güzellikler vb... Bunlar sosyal bilgilerin farklı öğrenme alanları ile ilişkilendirilebiliniz." (Ö12), "Hemen hepsinde vardır. Kültür ve miras öğrenme alanında geçmişimizi öğrenirler." (Ö13), "Hepsi diye düşünüyorum çünkü eğitim okuldan ibaret değildir. Okuldaki eğitim hayat boyu öğrenmenin bir bölümüdür." (Ö15) şeklinde cevap vermişlerdir.

Kültür ve miras öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar; "Kültür ve miras: okul dışı eğitim ortamları yoluyla kalıcı öğrenme sağlanabilir örneğin müzeler gezdirilebilir." (Ö1), "Kültür ve Miras; kültürümüzü öğrettiğimiz için. " (Ö5), "Kültür ve miras; müzeler, çanakkale gezileri ile vatanseverlik ve dayanışma değerleri verilebilir. " (Ö6), "kültür ve miras: öğrencilere sit alanları konularla alakalı tarihi mekanlar müzeler gezdirilebilir. " (Ö9) şeklinde ifade etmişlerdir.

"İnsanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar; "…insanlar yerler ve çevreler: doğa gezileri yoluyla öğrencilere doğa sevgisi, duyarlılık değerleri verilebilir." (Ö1), "İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Okul dışındaki yerleri kapsadığı için. " (Ö5), "insanlar yerler ve çevreler; doğa sevgisi ve çevre duyarlılığı değerlerine uygundur. " (Ö6) şeklinde cevap vermişlerdir.

Birey ve toplum öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar; "birey ve toplum kültür ve miras, insanlar yerler, çevreler, üretim dağıtım tüketim öğrenme alanları uygundur. Bu öğrenme alanları öğretilirken öğrencilere huzur evi, müzeler, tarihi kaleler, saraylar, doğal park ve göller, fabrikalar gezdirilebilir bu nedenle bu öğrenme alanları uygun…" (Ö7), "birey ve toplum kültür ve miras uygundur müzeler ve tarihi eserler gezilebilir." (Ö14), "birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar yerler çevreler müzeler, iş yerleri, doğa, parklar, gezilerle okul dışında daha iyi öğretilebilir." (16), "….Birey ve toplum-bireyin ailevi ve toplumsal sorumluluk alanları." (Ö17) şeklinde ifade etmişlerdir.

Üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar buna; "…üretim dağıtım tüketim öğreme alanı: bu öğrenme alanında tarlalar, fabrikalar, üretim, dağıtım ve tüketimle ilgili işletmeler gezdirilebilir." (Ö1), "…üretim dağıtım tüketim: konusunda bir fabrika bir çiftlik ziyaret edilip üretimin aşamaları izlenebilir. Hatta öğrenciler bir tohum bir fidan dikerler ve katılım sağlarlarsa öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olacağı kanaatindeyim." (Ö9), "…Üretim dağıtım ve tüketim-birey bu döngünün içerisinde yer alır." (Ö17) cevabını vermişlerdir.

Etkin vatandaşlık öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar; "Etkin vatandaşlık; etkin bir vatandaş olabilmek için kültürel bilgiye sahip olmak gerekir bu nedenle kültürümüzü daha iyi öğretebilmek için okul dışı öğrenme alanına ihtiyaç vardır. " (Ö5) şeklinde cevap vermişlerdir.

Bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar bunu; "…bilim teknoloji ve toplum: hem müzeler hem teknoparklara ziyaret düzenlenebilir. " (Ö9) olarak açıklamışlardır.

Küresel bağlantılar öğrenme alanını uygun bulan bazı katılımcılar bunu; "…küresel bağlantılar dediğimizde eşitlik, saygı ve sevgi kavramının verilmesi, etkin vatandaşlık dediğimizde çalışkanlık, duyarlılık, sorumluluk, yardımlaşma kavramlarının verilmesi değerler eğitimiyle yakından ilgilidir. " (Ö4) olarak ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve okul dışı eğitim: Katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin okul dışı eğitime uygunluğuna yönelik görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Katılımcıların %42,10'u bütün değerlerin uygun olduğunu, %36,84'ü çalışkanlığın, %36,84'ü vatanseverlik değerinin, %21,05'i bağımsızlık değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Duyarlılık ve estetik değerinin uygun olduğunu belirtenlerin oranı %15,78 iken, bilimsellik, özgürlük, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi ve aile birliğine önem verme değerlerinin oranı %10,52, tasarruf, dayanışma ve saygı değerinin oranı %5,26'dır. Katılımcıların ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Katılımcıların sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlerin okul dışı eğitime uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bilgiler

Görüşler	**f**	**%**
Hepsi	8	42,10
Çalışkanlık	7	36,84
Vatanseverlik	7	36,84
Bağımsızlık	4	21,05
Duyarlılık	3	15,78
Estetik	3	15,78
Özgürlük	2	10,52
Sorumluluk	2	10,52
Yardımseverlik	2	10,52
Sevgi	2	10,52
Aile birliğine önem verme	2	10,52
Bilimsellik	2	10,52
Dayanışma	1	5,26
Saygı	1	5,26
Tasarruf	1	5,26

Çalışkanlık değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerden bazıları bunu; "Çalışkanlık: hayatın her alanında çalışkan olmanın önemini anlaması açısından geçmişte yapılmış eserler gezdirilerek bu değer öğretilebilir." (Ö1), "…çalışkanlık, sorumluluk, duyarlılık değerleri: Bu değerlerin yansımaları genellikle okulun dışındadır. Öğrencilere yaşayarak öğretmek en uygunudur." (Ö5), "…Çalışkanlık fabrikalar gezdirilerek olabilir." (Ö6), "…Çalışkanlık, estetik, sorumluluk: çevremizdeki bir parkın doğal bir güzelliğin temizlenmesi bakımının sağlanması konusunda öğrencilere sorumluluk verip birlikte hareket etmeleri sağlanabilir." (Ö8) şeklinde açıklamışlardır.

Bilimsellik değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten öğretmenlerden bazıları; "…bilimsellik: öğrencilere üniversiteler gezdirilebilir, o nedenle uygundur." (Ö1), "…Bilimsellik; bilim merkezlerinde, estetik sanatsal merkezlerde pekiştirici bir biçimde öğretilebilir." (Ö4) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tasarruf değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden bir katılımcı bunu; "…tasarruf: geri dönüşüm fabrikaları ve arıtma tesisleri gezdirilerek öğrencilere aşılanabilir." (Ö1) şeklinde ifade etmiştir.

Vatanseverlik değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten bazı katılımcılar; "…vatanseverlik değerleri: şehitlikler, şehit mezarları, anıtlarda bu değere yönelik ders işlenebilir, buralar gezdirilerek o his öğrenciye aşılanabilir, öğrencilerin gerçek manada vatanın ne olduğu öğretilebilir." (Ö1), "Vatanseverlik, bağımsızlık, duyarlılık; tarihi ve kültürel ortamlarda daha kolay öğretilebilir." (Ö4), "…vatanseverlik, bağımsızlık değerleri savaş alanları, Çanakkale gezileri vasıtasıyla verilmesi doğru olur." (Ö6), "Vatanseverlik-tarihi mekan ziyaretleri…"(Ö16) şeklinde açıklamışlardır.

Bağımsızlık değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden katılımcılardan bazıları bunu; "…bağımsızlık, duyarlılık; tarihi ve kültürel ortamlarda daha kolay öğretilebilir." (Ö4), "Bağımsızlık, özgürlük, vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, duyarlılık değerleri: Bu değerlerin yansımaları genellikle okulun dışındadır. Öğrencilere yaşayarak öğretmek en uygunudur." (Ö4), "…bağımsızlık değerleri savaş alanları, Çanakkale gezileri vasıtasıyla verilmesi doğru olur." (Ö6), "Bağımsızlık, özgürlük, çalışkanlık dayanışma bu değerler en iyi okul dışında verilebilir. Yaşayarak hissederek öğrenilir." (Ö13) şeklinde ifade etmişlerdir.

Duyarlılık değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten katılımcılardan bazıları; "…duyarlılık; tarihi ve kültürel ortamlarda daha kolay öğretilebilir." (Ö4), "…duyarlılık değerleri: Bu değerlerin yansımaları genellikle okulun dışındadır." (Ö5), "…duyarlılık, dayanışma: kimsesiz çocuklar yurdu lösev, huzurevlerine ziyaret ile sağlanabilir." (Ö8) şeklinde açıklamışlardır.

Estetik değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden katılımcılardan bazıları bunu; "…estetik sanatsal merkezlerde pekiştirici bir biçimde öğretilebilir." (Ö4), … estetik, sorumluluk: çevremizdeki bir parkın doğal bir güzelliğin temizlenmesi bakımının sağlanması konusunda öğrencilere sorumluluk verip birlikte hareket etmeleri sağlanabilir." (Ö8) şeklinde ifade etmişlerdir.

Özgürlük değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten katılımcılardan bazıları; "…özgürlük, vatanseverlik, çalışkanlık, sorumluluk, duyarlılık değerleri: Bu değerlerin yansımaları genellikle okulun dışındadır. Öğrencilere yaşayarak öğretmek en uygunudur" (Ö5), "…özgürlük, çalışkanlık dayanışma bu değerler en iyi okul dışında verilebilir. Yaşayarak hissederek öğrenilir." (Ö13) şeklinde açıklamışlardır.

Sorumluluk değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden katılımcılardan bazıları bunu; "…sorumluluk, duyarlılık değerleri: Bu değerlerin yansımaları genellikle okulun dışındadır. Öğrencilere yaşayarak öğretmek en uygunudur" (Ö5), "…sorumluluk: çevremizdeki bir parkın doğal bir güzelliğin temizlenmesi bakımının sağlanması konusunda öğrencilere sorumluluk verip birlikte hareket etmeleri sağlanabilir." (Ö8) şeklinde ifade etmişlerdir.

Yardımseverlik değerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten katılımcılardan bazıları; "Yardımseverlik, vatanseverlik, bağımsızlık değerleri savaş alanları, Çanakkale gezileri vasıtasıyla verilmesi doğru olur. Çalışkanlık fabrikalar gezdirilerek olabilir." (Ö6), "Yardımseverlik, duyarlılık, dayanışma: kimsesiz çocuklar yurdu lösev, huzurevlerine ziyaret ile sağlanabilir." (Ö8) şeklinde açıklamışlardır.

Dayanışma, Saygı, Sevgi, Aile birliğine önem verme değerlerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade eden katılımcılardan bazıları bunu; "…dayanışma: kimsesiz çocuklar yurdu lösev, huzurevlerine ziyaret ile sağlanabilir." (Ö8), "…dayanışma bu değerler en iyi okul dışında verilebilir. Yaşayarak hissederek öğrenilir ." (Ö13), "…sevgi, saygı gibi değerler tarihi yerlerde daha iyi verilebilir. Geçmişte insanlar daha duyarlıydı." (Ö19), "…aile birliğine önem verme-aile katılımlı etkinlikler." (Ö16), "Aileye bağlılık, akraba ilişkileri." (Ö17) şeklinde ifade etmişlerdir.

Programdaki bütün değerlerin okul dışı eğitime uygun olduğunu belirten katılımcılardan bazıları bunu; "Hepsi de uygundur. Temel de insan ve toplum yatar." (Ö2), "Programda yer alan değerlerin hepsi yalnızca okul sınırları içinde değil, okul sınırlarının dışında da verilmesi gereken değerlerdir. Bu değerler bizi biz yapan değerler olduğu için okul ile sınırlı kalmaması gerektiği görüşündeyim." (Ö3), "Öğretim Programı'nda 1. Adalet 2. Aile birliğine önem verme 3. Bağımsızlık 4. Barış 5. Bilimsellik 6. Çalışkanlık 7. Dayanışma 8. Duyarlılık 9. Dürüstlük 10. Estetik 11. Eşitlik 12. Özgürlük 13. Saygı 14. Sevgi 15. Sorumluluk 16. Tasarruf 17. Vatanseverlik 18. Yardımseverlik okul dışı eğitime uygundur. Çünkü değerler eğitimi toplumda yaşayan ve kendiliğinden var olan bir olgu olmalıdır. Programda var olan bu değerlerin de toplumda bir karşılığı mevcuttur. Bu nedenle çocuk bunları günlük yaşamda deneyimleyerek informal olarak öğrenebilir ." (Ö10), "Sosyal bilgiler öğretim programında; aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik gibi değerlerin hepsi okul dışı eğitime uygundur. Mesela estetik değerini bir sanat sergisine götürerek, temizlik değerini bir parkta çevre temizliği yaptırarak pekiştirmek mümkün." (Ö11), "Hepsi çünkü daha önce de söylediğim gibi değerler toplumda yer alır öğrenci okul dışında değerleri öğrenebilir. Eğitim hayat boyu devam eder." (Ö14), "Genel olarak hepsi uygun okul dışı ortamlar aracılığıyla verilebilir. Değere uygun ortam özenle seçilmeli." (Ö15) şeklinde açıklamışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri okul dışı eğitim ortamlarını alan, ortam, mekânlar, her yer, okul dışındaki yerler ve yaşadığımız çevre şeklinde ifade etmişlerdir. Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu (2016), fen eğitimi ile ilgili olarak yapmış oldukları çalışmada okul dışı eğitim ortamlarının öğrenme süreçlerinde önemli olduğu ve gerçek hayatın sınıf duvarları dışında devam ettiğini belirtmişlerdir. Fidan (2012), okul dışı eğitimin okul dışında yapılan ve eğitim amaçlı yapılan gezileri, ziyaretleri, etkinlikleri ve uygulamaları kapsadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler okul dışı eğitim ortamlarını alanlar doğal (parklar, bahçeler, orman), mekânlar (müzeler, kaleler, kütüphaneler, arşivler, bilim sanat merkezleri aile, akrabalar, sosyal çevre) ve her yer olarak açıklamışlardır. Öner (2015), okul dışı tarih öğretimi ile ilgili olarak sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada okul dışı tarih öğretiminin dersi monotonluktan kurtararak bu kapsamda gezilecek müzeler ve tarihi mekânların sınıf içerisinde kazandırılması zor bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmada etkili olacağını belirtmiştir. Şimşek

ve Kaymakcı (2015), okul dışı eğitim ortamlarının öğrencilerin bireysel deneyimleri için önemli olduğunu, okul dışı öğretimin okul bahçesinde, okul civarında veya okulun dışında yapılan eğitim olduğunu belirtmişlerdir.

Değerler eğitimi katılımcı öğretmenler tarafından programda yer alan, önemli ve toplumun önemsediklerini öğrencilere aktaran bir eğitim faaliyeti olarak açıklanmıştır. Tay ve Yıldırım (2009), değerler eğitimi ile ilgili yapmış oldukları çalışmada katılımcıların değerlerin öğrencilerin başarılı olmaları, toplumsallaşmaları, demokratikleşmeleri, kendilerini geliştirmeleri gibi sebeplerle gerekli gördüklerini açıklamışlardır. Yiğittir ve Keleş (2011), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin değerler eğitiminin sosyal bilgilerde yer almasını olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler okul dışı eğitim ve değerler eğitiminin arasındaki ilişkiyi anlamlı, önemli, pozitif ve destekleyici ve doğrudan olarak açıklamışlardır. Öğretmenler değerler eğitiminde okul dışı eğitimin önemli olduğunu, tamamlayıcı ve destekleyici olduğunu, uygun olduğunu ve etkisiz olduğunu ifade etmişlerdir. Meydan ve Akkuş (2014), okul dışı öğrenme ortamlarından müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemine ilişkin olarak öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada bu tür gezilerin katılımcıların derse olan ilgilerini arttırdığı, tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasında son derece etkili olduğunu aktarmışlardır. Egüz ve Kesten (2012), müze ile eğitimin değerlendirilmesi amacıyla öğretmen ve öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada müzelerin tarihe saygı duyarak, kaybolan değerlerin eğitiminde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Karakaş Özgür ve Şahin (2017), sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili yapmış oldukları çalışmada bu etkinliklerin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri okul dışı eğitime uygun olarak Kültür ve miras, İnsanlar, yerler ve çevreler, Birey ve toplum, Üretim, dağıtım ve tüketim, Etkin vatandaşlık, Bilim, teknoloji ve toplum, Küresel bağlantılar öğrenme alanlarını uygun bulmuş, bazı katılımcılar bütün öğrenme alanlarının okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları değerlerden hepsinin okul dışı eğitime uygun olduğunu ifade ederken bazıları da çalışkanlık, vatanseverlik, bağımsızlık, duyarlılık, estetik, özgürlük, sorumluluk, yardımseverlik, sevgi, aile birliğine önem verme, bilimsellik, dayanışma, saygı ve tasarruf değerlerinin okul dışı eğitime uygun olduğunu söylemişlerdir. Keskin ve Kaplan (2012), okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri çalışmalarında sosyal bilgiler ve tarih derslerinin öğrencilerin geçmiş yer ve olaylarla ilgili bilgi kazandıkları dersler olduklarını, okul dışı öğrenme ortamlarında bu derslere ait bilgi, beceri ve değerlerin verilebileceğini aktarmışlardır.

Öğretmenler okul dışı eğitim ortamlarının sosyal bilgiler için önemli olduğunu, derslerin işlenmesi ve konuların daha iyi anlaşılmasında aktif olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler okul dışı eğitim ortamlarını Alan, ortam, mekânlar, Okul dışındaki yerler, Yaşadığımız çevre olarak açıklamış, doğal ve beşeri ortamların tümünü Okul dışı eğitim ortamları olarak ifade etmiştir. Değerler eğitimini önemli, programda yer alan, eğitim faaliyeti, kültür aktarımı olarak belirterek değerler eğitiminde okul dışı eğitim ortamlarını tamamlayıcı, uygun, önemli bulmuşlardır. Öğretmenler sosyal bilgilerdeki tüm öğrenme alanlarını ve değerleri okul dışı eğitime uygun bulmuşlardır.

Okul dışı eğitim kapsamında düzenlenecek etkinliklerle sosyal bilgiler dersinin genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilerek programda yer alan kazanımların verilebilir. Okul dışı eğitimle ilgili ilk ve ortaokullarda öğrenci ve öğretmen gruplarıyla etkinlikler düzenlenebilir. Bu konuda öğrenci, öğretmen ya da akademisyenlerle sosyal bilgiler dersinde okul dışı eğitim ortamlarından daha kapsamlı bir şekilde yararlanılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Okul dışı eğitim ortamlarının eğitim faaliyetlerindeki rolü arttırılabilir. Bu konuda MEB ve YÖK kapsamında çalışmalar yapılarak öğretmen yetiştirme, uygulama çerçevesinde projeler yapılabilir. Okul dışı eğitim ortamlarına yönelik bilgi ve etkinlik örnekleri öğretim programı ve ders kitaplarına eklenebilir.

Kaynakça

Erden, M. (Tarihsiz), Sosyal Bilgiler Öğretimi,. Alkım yayınevi, Ankara .

Akbaş, O. (2008). ‘Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış’, Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 6.

Ay, M. A. (2015). Gezi gözlem ve inceleme yönteminin 7. sınıf sosyal bilgiler programında" ekonomi ve sosyal hayat" ünitesinde vakıflar konusunun işlenmesinde öğrenci başarı ve tutumları üzerine etkisi (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilim. Balıkesir: Bilimler Enstitüsü).

Aytaç, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinde Gezi-Gözlem Metodunun Yeri Ve Önemi. HAYEF Journal of Education, 11(1), 55-69.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. .

Çetin, T., Kuş, Z. ve Karatekin, K. (2010). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem yöntemine ilişkin görüşleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 5(2), 158-180.

Egüz, Ş., ve Kesten, A. (2012). Sosyal Bilgiler dersinde müze ile eğitimin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 81-104.

Ekiz, D. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

Evans, R. W. (2004). The social studies wars- what should we teach the children. New York and London: Teachers College Press.

Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. Pegem Akademi, Ankara.

Fidan, N. K., ve Ay, T. S. (2016). Acquisition of Operational Environmental Literacy in Social Studies Course. International Journal of Environmental and Science Education, 11(13), 5951-5968.

Gazel, A. A., ve Yıldırım, R. (2014). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Gezi-Gözlem Yönteminin Uygulanma Durumunun İncelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7(2), 246-270.

Gökkaya, K. (2003). Sosyal bilgilere giriş. Şahin C. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss. 9–29.

Günden, S. (1995). Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış: ilköğretim kurumlarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği 13. Eğitim Toplantısı. (22- 33).

Güngördü, E. (2002). İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

İbret, B. Ü., Karatekin, K., ve Avcı. E.K (2015). Sosyal bilgiler dersinde coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi. Milli Eğitim Dergisi, 45(207), 5-23.

Kan, Ç. (2010). ABD ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 30(2), 633-672.

Karakaş Özür, N., ve Şahin, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaymakcı, S. (2009). Yeni Sosyal bilgiler programı neler getirdi?. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(5), 1530-1545.

Keskin, S. C., ve Kaplan, E. (2012). Sosyal bilgiler ve tarih eğitiminde okul dışı öğrenme ortamı olarak oyuncak müzeleri. Elektronik sosyal bilimler dergisi, 11(41), 95-115.

Kısa, Y., ve Gazel, A. A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Kullanımına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Müzeleri). Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 2(1), 96-119.

Malkoç, S., ve Kaya, E. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf dışı okul ortamlarının kullanılma durumları. İlköğretim Online, 14(3).

Martorella, P., Bear, C. M. ve Bolick, M. (2002). Teaching social studies ın middle and secondary school. United States: Pearson Merrill Prentice Hall.

Meydan, A., ve Akkuş, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. Marmara Coğrafya Dergisi, 29 (1), 402-422.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Programı. mufredat.meb.gov.tr .

Milli Eğitim Bakanlığı.(2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6, 7. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB Yayınevi.

Nalçacı, A. (2001). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim sosyal bilgiler programındaki değişmelerin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

National Council for the Social Studies. (2010). National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment. Washington, D.C.:NCSS Press.

Öner, G. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 'okul dışı tarih öğretimi'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 4(1), 89-121.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Saraç, H. (2017). Türkiye'de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 3(2), 60-81.

Sontay, G., Tutar, M., ve Karamustafaoğlu, O. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1(1), 1-24.

Sönmez, V. (2005). Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, A., ve Kaymakçı, S. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Tay, B. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminin dünü, bugünü ve yarını. İçinde Sosyal bilgilerin temelleri. Turan, R. ve Ulusoy, K. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. .

Tay, B., ve Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri.Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice. 9 (3) 1499-1542.

Turan, R. (2018). 2017 ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. Diyalektolog,Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi. (19). 295-328.

Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde müze ve tarihi mekân kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler algılarına etkisi: Bir eylem araştırması. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(1), 135-168.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S., ve Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. Milli Eğitim Dergisi, 40, 144-154.

Yılmaz, K., ve Şeker, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin müze gezilerine ve müzelerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, 3(9), 21-39.

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı Temel Becerilerinin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Evaluation of Basic Skills of the 2018 Life Knowledge Curriculum According to the Views of Primary School Teachers

Ahmet Şimşek [1], Cansu Uyar Aydın[2]

Özet

Bu çalışmanın temel amacı, Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki temel beceriler açısından ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Talim Terbiye Kurulu'nun 17.07.2017 tarihli toplantısında görüşülerek 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren 1. sınıflarda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise bütün sınıf basamaklarında uygulanmasının kabul edildiği İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1., 2. ve 3. sınıflar) Öğretim Programındaki sosyal beceri ögelerinin, ilkokul sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. 2018 - 2019 eğitim öğretim senesinde yenilenen hayat bilgisi programının temel beceriler yönünün öğretmen görüşleri tarafından yeterliliğini ve etkililiğini ortaya koymak önemlidir. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Toplanan veriler temalara ayrılarak, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı ile not alma beraber kullanılmıştır. Sonrasında görüşmelerin kayıtları yazıya dökülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular becerilerin kazandırılmasında disiplinler arası bir anlayış izlenmesi gerektiği, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin göz önünde bulundurulması, beceri ediniminin somut etkinliklerle desteklemesinin gerekliliği, becerilerin değerler ile eşgüdümlü ilerlemesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: 2018 hayat bilgisi öğretim programı, ilkokul öğretmenleri, beceri

Abstract

The main purpose of this study is to evaluate primary school teachers according to their opinions in terms of basic skills in Life Science Education Program. In the meeting of the Board of Education dated 17.07.2017, the Primary School Life Science Lesson (1, 2 and 3), which was accepted to be implemented in the first grade from the 2017-2018 academic year and in all grade levels in the 2018-2019 academic year. The evaluation of the social skills elements in the curriculum according to the opinions of primary school classroom teachers. It is important to demonstrate the adequacy and effectiveness of the basic skills aspect of the life science program renewed in the 2018 - 2019 academic year. The data of the study was obtained through a semi-structured interview form. The collected data were divided into themes and evaluated with content analysis. Voice recorder and note-taking were used together during the interview. The records of the interviews were then transcribed. As a result of the research, an interdisciplinary understanding should be followed in the acquisition of skills, consideration of the level of readiness of the students, the necessity of supporting the skill acquisition with concrete activities, and the coordination of the skills with the values have been reached.

Keywords: 2018 life science curriculum, primary school teachers, skills.

Giriş

Dünyaya gözlerimizi açtığımızdan bu yana topluma ayak uydurmaya çalışan kişiler (Cüceloğlu, 2005; Çakmaklı, 1997; Yavuzer, 1997), kendisine ve topluma fayda sağlayabilmek adına içinde bulunduğu kültürün özelliklerini ve kendi rollerini bulmaya çalışmaktadır (Ülgen ve Fidan, 2003, s.6). Günümüzde ihtiyacımız olan, kişilerin sahip olması gereken bir takım özellikler vardır. Bu özelliklerden bazıları girişimcilik, yaratıcılık, üst düzey düşünme, üretkenlik, yeniliklere açık olma, iletişim ve işbirliği, liderlik, sorumluluk, iletişim ve bilgi teknolojilerinden faydalanma, sosyal beceri olarak nitelendirilebilir. Kişi için diğerlerinin iyi dönütler vermesine yardımcı olacak ve iyi olmayan tepkileri engelleyebilecek becerileri kendinde barındırmak önemlidir. Kişi, diğerleriyle iletişimi sağlayacak sosyal yönden benimsenen davranışları kendinde barındırmak ister. Genel olarak bu becerilere sosyal beceri denilebilir (Yüksel, 2004).

Sosyal beceriler açısından gelişme gösteren bir kişi, içinde ait olduğu toplumun beklentilerine göre davranışlar sergiler, kendi istek ve ihtiyaçları ile içinde bulunduğu toplumun ihtiyaç ve beklentileri arasında uyum sağlayabilmektedir. Kişi, beraber yaşadığı bireylerle paylaşmayı, yardımlaşmayı, onlar ile uyum ve işbirliği yapmayı öğrenerek, fikirlerini içinde bulunduğu kültüre göre yönlendirebilir (Çağdaş vd. 2002: 35-36). Aile hayatımızla başlayan sosyal ilişki ve becerilerin şekillendiği bu dönem okul öncesi çağı ile devam eden hayatımız boyunca da sürecek olan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Kişilerin sosyal ilişkilerinin güçlü olması onların yenilikçi, girişimci, aktif bir birey olmasına ve ait oldukları kültür ile ilişkilerinin güçlenmesine yardımcı olur. Sosyal beceriler, sosyal ilişkilerin başlayıp bu yönde orantılı olarak devam etmesine ve problemlerin çözülmesine imkan veren davranışlardan meydana gelmektedir (Gülay & Akman, 2009).

İlköğretim dönemindeki öğrencilerin sosyal ve kişisel başarıları açısından en hızlı dönemde oldukları söylenebilir. Bundan önceki dönemlerde hayat benmerkezci olarak bakan çocuklar; ilkokul sürecine girmeleri

[1] Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, ahmetsimsek@istanbul.edu.tr
[2] Öğretmen, Giresun Namık Kemal İlkokulu, Türkiye, cansuuyar87@hotmail.com

ile birlikte, hayatı sadece kendi bakış açılarıyla gördükleri ve buna değer verdikleri benmerkezci yaklaşımdan uzaklaşmaktadır (Kuzgun, 2000). İlk kez içinde bulundukları okul ortamında çocuklardan beklenen durumlar farklılaşmaktadır. İlkokulda sosyal becerilerin en çok işlendiği derslerden olan hayat bilgisi dersi kişilere karşılaşacakları problemleri çözmede, toplumun değerlerine ayak uydurmada ve toplum kurallarını uygulanabilir hale getirmede temel yeterlilikler kazandırmayı hedeflemektedir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ile Temel İlkeleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Programın en önemli hedefi kişinin kendisini tanıyan, güvenli, huzurlu ve sağlıklı bir hayat süren, doğaya, canlılara, içinde bulunduğu çevreye saygılı, toplumun değerlerini ve kültürünü benimseyen, çalışkan, üretken, milletini seven ve saygı duyan kişiler yetiştirmektir. Çocukların doğduğu andan itibaren ailelerinden öğrendikleri yaşam becerisini, okul hayatlarında tecrübe etme imkanı sağlayan derslerin başında Hayat Bilgisi dersi gelmektedir (Akınoğlu, 2004; Tay ve Baş, 2015).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının içeriğinde, ilkokul 1 ve 2. sınıflarda haftada dört ders saati olarak, 3. sınıflarda ise haftada üç ders saati üzerine planlanmıştır. Ünite bazlı yaklaşıma göre planlanan programda 1, 2, 3. sınıf olmak üzere üç aşamasında da aynı adla isimlendirilmiş altı ünite bulunmaktadır. Ünite adları; "Ben ve Okulum", "Ailem ve Evim", "Sağlıklı Hayat", "Güvenli Hayat", "Ülkemi Seviyorum" ile "Doğa ve Çevre" olarak belirlenmiştir. Hayat Bilgisi dersinin vizyonu; kendini bilen, tanıyan, güvenli ve sağlıklı bir hayat süren, temel yaşam becerilerini edinmiş, çevreye ve doğaya karşı duyarlılık geliştirmiş, özgüvenli, kendisi ve çevresi ile barışık manevi ve milli değerleri benimsemiş kişiler olarak eğitmektir (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2015).

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında sosyal becerilerin öneminin belirlenmesi, öğretmenlerin sosyal becerilere önem vermesinin sağlanması, sosyal becerileri Hayat Bilgisi dersi için eğitim öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmak ve programa ait sosyal beceriler açısından yarım kalan detayları gün yüzüne çıkarma açısından önemlidir. Bu çalışmada ise, ifade edilen sebep dolayısıyla planlanmıştır.

Kişinin sosyal yaşama uyumunda ve kendini toplumun önemli bir parçası olarak görmesi için önemli görülen temel becerileri, Akkök (1996) altı ana başlık ile ifade etmektedir:

1) Bir İlişkiyi Başlatıp Sürdürebilme Becerisi
2) Grup ile İş Yapma, Yürütebilme Becerisi
3) Duygu Becerileri
4) Saldırgan Davranışlarla Mücadeleye Yönelik Beceriler
5) Stresle Mücadele Becerileri
6) Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri

Tanımların literatürdeki ortak özelliklerini ifade eden Michelson, Sugar, Wood & Kazdin (1983), temel beceriye yönelik tanımların belirtilen yedi önemli ayrıntıdan meydana geldiğini açıklamıştır (aktaran Merrell & Gimpel, 1998):

- İlk olarak öğretim sürecinde kazanılır (gözlem, sosyal öğrenme, model olma, dönütler ve tekrar ile)
- Açık, belirgin ve spesifik olan, sözel olmayan veya sözel olan davranışları içinde bulundurur.
- Uygun ve etkin başlangıçları ve yanıtlarını içinde bulundurur.
- Sosyal destekten en iyi şekilde faydalanmaya yardımcı olur (sosyal ortamlardan alınan faydalı cevaplar)
- Doğal bir süreç ile gerçekleşir. Sosyal yetenek, gerçekleştiği çevreden ve çevredeki kişilerin tutumlarından etkilenmektedir. Kişinin sosyal yetenek ve performansını yönlendiren bazı durumlar içinde cinsiyet, statü ve yaş gibi faktörler değerlendirilebilir.
- Temel performans açısından yeterli olmama ve abartılma durumu, olaylara müdahale ederek belirlenebilir.

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda bulunan sosyal yaşam becerileri şu şekilde belirtilmektedir: İletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, dengeli beslenme, araştırma, kariyer bilincini geliştirme, değişimi ve sürekliliği algılama, girişimcilik, doğayı koruma, iş birliği, gözlem, iletişim, kendini koruyabilme, kaynakların doğru kullanılması, kendini tanıma, kurallara uyma, kişisel bakım, kültürel ve milli değerleri tanıma, mekanı algılama, sağlığını koruma, sorun çözebilme, öz yönetim, zaman yönetimi ve sosyal katılım.

Araştırmanın amacı, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17.07.2017 tarihli toplantısında görüşülen ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile beraber 1. sınıfta 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise bütün sınıf basamaklarında uygulanmasının kabul edildiği İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1., 2. ve 3. sınıflar) Öğretim Programındaki sosyal beceri ögelerinin, ilkokul sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi şeklinde belirlenmiştir. 2018 - 2019 eğitim öğretim yılı ile yenilenen hayat bilgisi programındaki temel beceriler yönünün öğretmen görüşleri tarafından yeterliliğini ve etkililiğini ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümü araştırma için kullanılan veri toplama aracı, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi oluşturmaktadır. Nitel veri toplama yöntemi ile hazırlanan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalar, süreç ile ilgilenmeyi ürünlerden ya da çıktılardan daha önemli görmektedir. Bundan dolayı nitel araştırmalar için anlamlar önemli bir yer tutmaktadır (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler de esnekliği ve mevcut standartlığı aynı anda içermesi, doldurma ve yazmaya dayanan anket ve testlerdeki sınırlılığı kaldırması ve istenen konularda derinleşerek bilgi elde edilmesini sağlaması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) sebebiyle araştırmacılarca çoğunlukla kullanılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmadığı gibi yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnektir. Araştırılan konu gereği bu esnekliğe ihtiyaç duyulmuş ve veril yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için çalışma grubu oluşturulmasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, problem ile ilgili belirlenmiş örneklemin problem ile ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip olay, kişi, nesne veya durumlarca oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Konu ile derinlemesine bilgi almak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın soruları ve literatürdeki bilgiler ışığında hayat bilgisi dersini işleyen sınıf öğretmenlerinden bilgi almak için geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanırken; soruların açık ve net olması, basitçe anlaşılması ve karmaşık olmaması, sınırlandırıcı ve yönlendirici olmaması gibi detaylara önem verilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Oluşturulan görüşme formunun ne kadar amaca yönelik olduğu, anlaşılır olması yanısıra uygulanabilir olması amacıyla alandaki uzmanların görüşlerine başvurularak, öneriler doğrultusunda görüşme formu revize edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ait verileri toplanırken katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği ortamlarda yapılması sağlanmıştır. Katılımcılardan randevu alınarak, belirlenen zamanlarda görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki sorular her katılımcıda, aynı anlamı ifade edecek şekilde sorulmuştur. Görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı ile beraber not alma tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonrasında yapılmış görüşmelerin kayıtları çözümlenerek, 17 sayfa veri toplanmıştır. Veriler önce yazıya dökülmüş, doğrulukları belirlenmiş, oluşturulan temalar çerçevesinde veriler işlenerek, doğrudan alıntılar ile de desteklenerek verilerin yorumları ortaya çıkmıştır. Verilerin dökümü ve kayıtların doğruluğu farklı bir araştırmacıyla beraber incelenip araştırmacının notları ile karşılaştırılarak verilerin güvenirliğini sağlanmıştır (Uzuner ve Çolak 2004: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Yazılı dökümler ve kayıtlar karşılaştırıldığında belirlenen yanlışların neler olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda eksiklikler de en aza indirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz; eldeki verilere göre tasarlanan temalar açısından yorumlandığı, görüşülen kişilerin görüşlerinin detaylıca ifade etmek için doğrudan alıntıların ele alınarak toplanan verilerin sebep- sonuç ilişkisine göre analiz edildiği tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Betimsel analiz üç basamaktan (verilerin sadeleştirilmesi, verilerin sunulması, sonuçlara ulaşma ve doğrulama) oluşmaktadır (Türnüklü, 2000). Elde edilen verilerin sunulmasında, alıntıların belirlenmesi için etkileyicilik (özgün görüş), çeşitlilik, açıklayıcılık (temaya göre), ve farklı örnekler önemsenmiştir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

Bulgular

Araştırmanın tüm alt problemlerini oluşturan veriler, ‘yarı yapılandırılmış görüşme formu ’ile elde edilmiş verilerdir. Araştırmaya ait verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Elde edilen veriler katılımcılara ait ifadelerle zenginleştirilmiştir.

TEMA	ALT TEMA	FREKANS	YÜZDE	CÜMLE ÖRNEKLERİ
Beceri öğretimi	Sosyal becerilerin nasıl öğretileceğine dair somut ifade ve örnek eksikliği	7	63,6	Becerilerin ne olduğu ifade edilmiş ancak bu beceriler nasıl daha kalıcı olacak şekilde öğretilir ya da hangi etkinliklerle öğretilir şeklinde somut ve açıklayıcı ifadeler bulunmamaktadır.
	Sosyal becerilerin öğretilmesi için öğrencinin aktif konuma getirilmesi	6	54,5	Becerilerin öğretilmesi için önemli olan öğrencinin aktif olmasıdır, öğrenci aktif olmadan sadece anlatım yolu ile beceri kazandırılamaz.
	Okulda öğrenilen becerinin evde ve diğer derslerde öğretimine devam edilememesi	5	45,5	İçine kapanık, özgüven eksikliği olan bir öğrencimizin bunu yenmesi, kendine olan güvenini kazanması için bir çok etkinlik tasarlıyor, kullandığımız kelimeleri bile bu doğrultuda seçiyoruz. Ancak öğrencimiz eve gidince yine aşağılanarak, gösterdiği başarıları ailesi tarafından küçümsenerek kendine olan güvenini yine yitirmektedir.
	Etkinlikler, becerileri kazandırmak için yeterli olmayışı	4	36,4	Program için hazırlanmış etkinliklerin becerileri kazandırma yönünün eksik olduğunu düşünüyor ve uygulama esnasında bunun eksikliğini yaşıyorum.

Öğretmenlerin % 63,6’sı sosyal becerilerin çok detaylı ve güzel hazırlandığını ancak öğretim basamağında somut ifade ve örneklerin olmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin % 54,5’i sosyal becerilerin öğretilmesi için öğrencinin daha aktif ve etkin olması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin % 45,5’i beceri eğitiminin sadece hayat bilgisi dersinde ve sadece okulda verilmesinin yetersiz olduğunu, diğer dersler ile ilişkisinin kuvvetlendirilerek ilerlemenin daha faydalı olacağını dile getirmektedir. Öğretmenlerden biri “İçine kapanık, özgüven eksikliği olan bir öğrencimizin bunu yenmesi, kendine olan güvenini kazanması için bir çok etkinlik tasarlıyor, kullandığımız kelimeleri bile bu doğrultuda seçiyoruz. Ancak öğrencimiz eve gidince yine aşağılanarak, gösterdiği başarıları ailesi tarafından küçümsenerek kendine olan güvenini yine yitirmektedir.” ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenlerin % 36,4’ü becerileri kazandırmak için yeterli etkinliklerin olmadığını dile getirmektedir.

TEMA	ALT TEMA	FREKANS	YÜZDE	CÜMLE ÖRNEKLERİ
Öğrenci hazırbulunuşlukları	Bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmak gerekmektedir.	6	54,5	Her çocuk aynı yöntem ve method ile öğrenemez, aynı yaş grubundaki çocukların bile bireysel farklılıkları mevcuttur ve beceri öğretiminde bu farklılıkları göz önünde bulundurmak gerekmektedir.
	Bulunduğu kültüre, çevreye göre beceri edinimin düzenlenmesi	5	45,5	Bazı beceriler evrensel olmakla birlikte içinde yaşadığımız kültüre, çevreye göre farklılıklar göstermektedir. Beceri ediniminde bu şartların göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.
	Günlük hayatın tüm alanlarına yayılmış, oldukça geniş kapsamlı.	3	27,3	Programa ait beceriler içinde bulunduğumuz hayatın her alanında mevcut ve çok geniş kapsamlı tutulmuştur.
	İlkokul düzeyine göre kazanımlar çok fazla.	3	27,3	Becerilerin ilkokul basamağı yaş grubuna göre çok fazla olduğunu düşünüyor, beceriler ile ilgili kazanımların sadeleştirilmesinin gerekliliğini savunuyorum.
	Kazanımlar belirlenirken öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmamış.	2	18,2	Becerilere ait kazanımlar belirlenirken ilgili yaş grubunun özelliklerinin göz ardı edildiğini düşünüyorum. İlkokul çağı çocuklara hitap edecek kazanımların olması onlar açısından daha sağlıklı olacaktır.

Öğretmenlerin % 54,5'i, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasının öneminden bahsetti. Öğretmenlerin % 45,5'i, temel becerilerin kazandırılmasında öğrencilerin içinde bulunduğu kültürün değerlerinin de bu kazanımları destekler durumda olmasının gerekliliğini savundu. Öğretmenlerin % 36,4'ü beceri ve kazanımların ilgili yaş grubuna göre hazırlanmadığını, kazanımların çok fazla olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 27,3'ü becerilerin günlük hayatın içinden seçildiğini, oldukça da kapsamlı ve çok fazla tutulduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 18,2'si beceri ile ilgili kazanımlar belirlenirken öğrencilerin gelişim özelliklerinin önemli olduğunu söylemektedir.

TEMA	ALT TEMA	FREKANS	YÜZDE	CÜMLE ÖRNEKLERİ
Bir önceki programa göre değişiklikler	Hayır diyebilme, kendini geri çekme gibi beceriler eklenmeyişi	5	45,5	Günümüzde bireylerin kazanması gereken en önemli becerilerden biri, hayır diyebilmektedir. Hayır diyemeyen insanlar her zaman başkaları için yaşamakta ve istemedikleri ortamlara, kişilere maruz kalabilmektedir. Hayır demeyi öğrenmek için çok küçük yaşlarda bu beceri eğitimini almak gerekmektedir.
	Değerler eğitiminin etkisinin artırılmamış olması	3	27,3	Temel beceriler ön plana alınırken değerler eğitimin geri planda tutulması mantıklı değildir. Her ikisi de eşgüdümlü bir şekilde programa yedirilmeli ve değerler eğitiminin etkisi genişletilmelidir.
	Programın temel felsefesinin sosyal beceriler ile ilişkisinin zayıf oluşu	2	18,2	Programca benimsenen felsefe ilerlemeci ve pragmatist akımdan etkilenmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ise ön bilgi ve yeni bilgi ilişkilendirmesi ile beraber bireysel farklılıklarından da önemsenmesini gerektirmektedir.
	Önemli bir değişikliğin olmaması	2	18,2	Bir önceki programa göre bariz bir değişiklik söz konusu değildir.

Öğretmenlerin % 45,5'i ise öğrencilere kazandırılması beklenen becerilere "hayır diyebilme", "kendini geri çekme" gibi becerilerinde eklenmesinin yerinde olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerden biri "Günümüzde bireylerin kazanması gereken en önemli becerilerden biri, hayır diyebilmektedir. Hayır diyemeyen insanlar her zaman başkaları için yaşamakta ve istemedikleri ortamlara, kişilere maruz kalabilmektedir. Hayır demeyi öğrenmek için çok küçük yaşlarda bu beceri eğitimini almak gerekmektedir." ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenlerin % 27,3'ü değerler eğitiminin çok önemli olduğunu, değerler eğitiminin öneminin artırılması gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin % 18,2'si hayat bilgisi programının dayandığı temel felsefenin sosyal beceriler ile olan ilişkisinin güçlü olmadığını ifade etmektedir. Öğretmenlerden biri "Programca benimsenen felsefe ilerlemeci ve pragmatist akımdan etkilenmektedir. Öğrenci merkezli öğretim ise ön bilgi ve yeni bilgi ilişkilendirmesi ile beraber bireysel farklılıklarından da önemsenmesini gerektirmektedir." ifadesinde bulunmuştur. Öğretmenlerin % 18,2'si yeni programın bir önceki programa göre belirgin bir değişikliğin olmadığını söylemektedir.

TEMA	ALT TEMA	FREKANS	YÜZDE	CÜMLE ÖRNEKLERİ
Öğretimde kullanılan teknikler	Oyun, drama ile somutlaştırma	6	54,5	Beceriler öğretilirken öğrencilerin aktif olabileceği oyun etkinliği, drama çalışmaları ile kazanımların somutlaştırılması önemlidir, beceri ediniminde kalıcılığı sağlar.
	Okul içinde seçimlerin yapılması (okul temsilcisi, sınıf başkanı seçme gibi)	5	45,5	Okullarda yapılan okul temsilcisi, sınıf başkanı, ayın lideri gibi seçimler öğretim için kullanılabilecek tekniklerdendir. Beceri ediniminde kalıcı olmayı sağlayan yollardandır.
	Okul dışında yapılan sosyal etkinlikler	4	36,4	Öğrencinin sınıftan dışarı çıkması hatta okul dışına çıkması ve bu şekilde yapılan sosyal etkinlikler öğrencilerin beceri eğitimi almasında etkili bir yöntemdir.
	Hayat bilgisinin stem planlarına göre tasarlanması	3	27,3	Eğitim öğretimde son zamanlarda sıkça kullanılan stem programları hayat bilgisi dersi içinde kullanılarak farklı bir teknik ile beceri öğretimi yapılabilir.

Makam ziyaretleri	2	18,2	Öğrencilerin senede bir gün milli eğitim müdürü, emniyet müdürü gibi bir amirin koltuğuna bir dakika bile oturup, onun gibi davranması öğrencinin beceri ediniminin başarıyla oluşmasını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin % 54,5'i ders kapsamında temel becerilerin kazandırılması için hayat bilgisi dersine oyun ve drama etkinliğini de ekleyerek bu becerileri somutlaştırmanın öneminden bahsetmektedir. Öğretmenlerin % 45,5'i okul içinde yapılan okul temsilcisi seçimi, sınıf başkanı seçimi gibi etkinliklerin yapılmasının beceri kazandırılmasında büyük etkisinin olduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin % 36,4'ü okul dışında yapılan sosyal etkinliklerin öğrencinin beceri edinimine önemli katkı sağladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 27,3'ü hayat bilgisi dersinin stem programlarına göre planlayıp işlenmesinin beceri edinimine destek olacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin % 18,2'si öğrenciler ile beraber gidilen makam ziyaretlerinin temel becerilerin edinilmesinde katkı sağladığını ifade etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 ilkokul hayat bilgisi dersi (1., 2. ve 3. sınıflar) öğretim programına ait sosyal becerilerin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi olarak amaçlanmış olan bu araştırma 11 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanarak, içerik analizi ile çözümlenerek katılımcı görüşleri ile zengileştirilmiştir.

Araştırmadan toplanan bilgiler ışığında, hayat bilgisi dersi öğretim programına ait temel becerilere ilişkin veriler, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 4 tema oluşturularak ve bu temalarla görüşlerin ilişkilendirilmesi sağlanmıştır. Bu temalar, beceri öğretimi, öğrenci hazırbulunuşlukları, bir önceki programa göre değişiklikler, öğretimde kullanılan teknikler olarak belirlenmiştir.

Yaşaroğlu (2017) yaptığı çalışmada, '2015 programının dayandığı felsefe ya da öğrenme teorisi hakkında programın herhangi bir yerinde açıklayıcı bir bilginin verilmediği belirlenmiştir' ifadesiyle, 2015 programının dayandığı temel felsefenin ve/veya öğrenme teorisinin açıkça belirtilmediğini ortaya koymuştur. Belirtilen durum 2018 hayat bilgisi dersi programı içinde geçerlidir. Öğretmenler "programın temel felsefesinin sosyal beceriler ile ilişkisinin zayıf olduğunu savunmuşlardır.

Çaycı'nın (2018) ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi adlı çalışmasında, programda belirlenen becerilerin yetersiz (eksik) olduğunu ifade eden sonuçlara ulaşmıştır. Belirlenmiş becerilerin eksik olduğunu, bazı becerilerin mutlaka eklenmesi gerektiğini, özellikle de hayır diyebilme becerisinin eklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu çalışmada da sınıf öğretmenleri "hayır diyebilme, kendini geri çekme gibi beceriler eklenmeyişi"ni eleştirmekte, günümüz şartlarına göre bunun dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Gündoğan'ın (2017), 'öğrencinin günlük yaşamında karşılaşabileceği sorunların üstesinden gelmesine olanak sağlayan becerilere, hayat bilgisi programlarında yer verilmesi gerekir' önerisinde bulunduğu araştırma, yapılan araştırmada "bulunduğu kültüre, çevreye göre beceri edinimin düzenlenmesi" görüşleri ile birbirini desteklemektedir.

Öztürk'ün (2015), 'öğrencilerin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki temel becerileri kazanmalarına yönelik öğretmen görüşleri' konusunda yaptığı bir çalışmada; öğrencilerin temel becerileri kazanmasında öğretim programından çok öğrenci ve öğretmen özellikleri ile aile desteğinin öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin "okulda öğrenilen becerinin evde ve diğer derslerde öğretimine devam edilememesi" görüşü belirtilen çalışma ile paralel niteliktedir. Eğitim öğretim sürecinde öğretilen sosyal becerilerin aile ortamında, veli desteği ile güçlendirilmesi ön plana çıkmaktadır. Beceri kazandırma sürecinde veli desteğinin önemini vurgulayan diğer bazı çalışmalar (Mutluer, 2013; Yanpar Yelken ve Semerci, 2009; Semerci ve Yanpar Yelken, 2010) ile Öztürk (2015)'ün çalışması, bu araştırmada ulaşılan, 'programdaki becerileri kazandırma sürecinde veli takibinin olması gerektiği' sonucunu destekler niteliktedir.

Yıldırım ve Turan'ın (2015) çalışmasında ulaştıkları, 'değerler eğitimi konusunda öğretmenlere yol gösterecek ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracak program ve kaynaklar, değer kazandırmada eksiklikler içermektedir' sonucuyla, yapılan bu araştırmada, değer kazandırma sürecinde hayat bilgisi dersi öğretim programının genel anlamda yetersiz kaldığını gösteren sonucu uyum göstermektedir. Bu araştırma da "değerler eğitiminin etkisinin artırılmamış olması" görüşü ile ilişkili olabilir. Değerler eğitimi ile temel beceriler birbiri ile bu kadar ilişkiliyken, programda bu ilişkiye önem verilerek birbirlerini destekler nitelikte etkinliklerin geliştirilmesi önem kazanmaktadır.

Bu sonuçlara göre, becerilerin öğretilmesi için öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde daha aktif halde olmasına önem verilmesi gerektiği söylenebilir. Becerilerin nasıl, hangi yöntem ile öğretileceği ile ilgili daha somut ifade

ve örneklere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Hayat bilgisi programında becerilerin kazandırılması için önerilen etkinliklerin genişletilerek öğretmenlere daha yol gösterici olmasına imkan tanınması gerektiği söylenebilir. Okulda ve hayat bilgisi dersinde öğretilen becerilerin, diğer derslerde de uzantısı olması gerektiği belirtilebilir. Diğer derslerle ilişkisinin beceri edinimini kolaylaştıracağı gibi öğrencinin evde de beceri edinimini destekler duygu durum ve davranışlarla karşılaşması eşgüdüm sağlanmasına ve kalıcı beceri öğrenimine yardımcı olacağı ifade edilebilir. İlkokul düzeyine göre beceriye yönelik kazanım sayısının fazla olduğu dile getirilmiştir. Bu doğrultuda kazanımların revize edilmesi önerilebilir. Kazanımlar belirlenirken öğrencilerin yaş gruplarına, gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına ve hatta içinde bulundukları ortama, kültüre dikkat edilmesi beceri kazanımının daha kolay ve kalıcı bir hal almasına yardımcı olabilir. Hayat bilgisi programında değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Becerileri destekler nitelikte değerlerin programdaki varlığının öneminden bahsedilebilir. Programın temel felsefesinin beceriler ile ilişkisi önem arz etmekte, becerilerin temel felsefeye dayandırılmasının gerekliliğinden söz edilebilir. Günümüzün değişen hayat koşullarına göre bazı becerilere ihtiyaç duyulması gündeme gelmektedir. Öğrencilere " hayır diyebilme", "kendini geri çekme", "kendini savunabilme" gibi becerilerin de programa kazandırılmasının faydalı olacağı ifade edilebilir. Becerileri öğretirken kullanılacak yöntem ve tekniklerin doğru seçilmesi de önem oluşturmaktadır. Bu mantıkla, makam ziyaretleri, okul dışında planlanarak yapılan sosyal etkinlikler, okul içinde okul temsilcisi, sınıf başkanı seçmek için seçimlerin yapılması, hayat bilgisinin stem planlarına göre tasarlanması ve beceri öğretimde oyun, drama gibi etkinliklerle somutlaştırma kullanılması öne çıkmaktadır.

Kaynakça

Akınoğlu, O., (2004). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Hayat Bilgisi Öğretimi. (s. 2-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Örnekleme Yöntemleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri.

Cüceloğlu, D. (2005), İnsan ve davranışı, psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağdaş, Aysel, Seçer, Zarife (2002), Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi, Birinci Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.

Çakmaklı, K. (2007). Çocuk ve gençte sosyal gelişim. İstanbul: Yağmur Yayınları

Çaycı, B. (2018). 2017 İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Adayı Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, International Journal Of Education Technology and Scientific Researches, Issue: 6, pp. (74-98).

Gündoğan, A. (2017). "2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programının Sosyal Beceriler Bağlamında İncelenmesi." Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (23): 437-456.

Gülay, H. & Akman, B. (2009). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akademi.

MEB, (2015). Hayat bilgisi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Mutluer, C. (2013). "Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği)." Turkish Studies, 8 (7): 355-362.

Öztürk, T. (2015). "Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Temel Becerileri Kazanmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri." Eğitim ve Bilim, 40 (181): 271-292.

Tay, B., ve Baş, M. (2016). 2009 ve 2015 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 341-374.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24, 543-559.

Ülgen, G., ve Fidan, E. (2003). Çocuk gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. Eğitim ve Bilim Dergisi, 155 (35), 63-77.

Yanpar Yelken, T. ve Semerci, N. (2009). "Yeni İlköğretim Programlarında Yer Alan Temel Becerilere İlişkin Öğretmen Algıları", 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, İzmir.

Yavuzer, H. (1997). Çocuk psikolojisi. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). "Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programındaki Değerlerin Kazandırılma Sürecine Yönelik Görüşleri." Eğitimde Kuram ve Uygulama, 11 (2): 420-437.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumların- daki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (2), 635-650.

Yüksel, G. (2004). Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı, (1. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of Teachers' Opinions about Knowledge of Life and Social Studies Lessons

Yaşar Çelik[1]

Özet

Bu araştırma; ilkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili görüşlerini, uygulamada ders kitaplarından kaynaklanan sorunları, ders kitaplarının eksik yanlarını, ders kitaplarını daha kullanışlı ve yararlı hale getirmek için önerilerini tespit etmek amacıyla yapılmış durum çalışması deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı, ikinci dönemde 1.-4. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri yapılandırılmamış (sohbet tarzı görüşme) yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere "ilkokul hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler ders kitapları konusunda ne düşünüyorsunuz." sorusu sorulmuştur. Sohbet esnasında yerine göre derinlemesine bilgi edinmek için sondaj sorularla görüşme derinleştirilmiştir. Öğretmenler sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarıyla ilgili olarak, etkinliklerin yeterli olmadığı, kitapların albenisinin zayıf olduğu, resimlerin daha zenginleştirilmesi gerektiği; etkinlik hazırlama konusunda yeterli olmadıkları ve birbirleriyle mukayese edilmeleri nedeniyle öğrencilere yardımcı kitap aldırmak zorunda kaldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: İlkokul öğretmeni, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, görüş

Abstract

This research; This study is a qualitative study in order to determine the opinions of primary school teachers about the life science lesson and social studies lessons, problems arising from lessons in practice, missing aspects of lessons, suggestions to make lessons more useful and useful. Research, 2018-2019 academic year, in the second semester, 1st-4th. classroom teachers. Research data was collected through unstructured (chat-style interview). The teachers were asked the question What do you think about primary school life science and social studies lessons?. During the conversation the interview with the drilling questions was deepened to obtain in-depth information according to the location. In terms of teachers' social studies lessons and knowledge of Life, it was found that the activities were not sufficient, the attractiveness of the books was weak and the pictures should be enriched; stated that they were not sufficient in preparing activities and that they had to get help books for the students because they were compared with each other. Some suggestions were made in line with the results of the research.

Keywords: Primary school teacher, knowledge of Life, Social studies, opinion

Giriş

Hayat bilgisi dersi ilköğretimin ilk üç yılında öğretimi yapılan derslerden birisidir. Hayat bilgisi, çocuğu gelişim özellikleri doğrultusunda yaşamsal bilgilerle donatarak hayata ve üst öğrenime hazırlayan; yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla iyi bir insan olarak yetişmelerini sağlayan; çeşitli disiplinlerin bir bütünlük içerisinde kaynaştırılmasıyla oluşturulmuş bir derstir. Cumhuriyet döneminde hayat bilgisi dersi, öğretim programında günün ihtiyaçlarına cevap vermek adına, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2009 ve 2015 yıllarında bazı güncellemeler yapılmıştır. Programların güncellenmesinde içinde bulunulan dönemin politik, sosyal ve ekonomik şartları belirleyici olmuştur (Tay ve Baş, 2015). Bu güncellemelerde dersin adında bir değişik olmamış, hep aynı adla yer almıştır (Belet, 2008). Hayat bilgisi öğretim programının uygulanmasında öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta gibi bazı öğretim ilkelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Öğretim esnasında grup çalışmaları, rol oynama, oyun, drama gibi öğretim tekniklerine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Öğretmen daha çok rehber olmalı, öğrencilerin derste etkin olmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamalıdır (Şahin, 2009).

Hayat bilgisi dersi ile öğrencilerin temel yaşam becerileri kazanmaları, kendilerini tanımaları, sağlıklı ve güvenli bir yaşam sürmeleri ve toplumun değerlerini özümsemeleri amaçlanmaktadır. Diğer yandan çevreye ve doğaya duyarlı olmaları, araştıran, üreten ve ülkesini seven bir kişilik özelliğine sahip olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanıma, aile ve toplumun temel değerlerine sahip olma, millî, manevî ve insani değerleri yaşamının bir parçası haline getirme,
- Kişisel gelişimini ve bakım becerileri kazanma, sağlıklı ve güvenli yaşama bilinci kazanma,

[1] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ycelik@omu.edu.tr

- Sosyal katılım becerisi kazanma, zamanı ve mekânı algılama, kaynakları verimli kullanma ve öğrenmeyi öğrenme,
- Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanma, ülkesini sevme, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olma, doğaya ve çevreye karşı duyarlı olma,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanma (MEB, 2018) gibi becerileri kazanmaları beklenmektedir.

Hayat bilgisi dersi aynı zamanda sosyal bilgiler ile fen bilimleri dersine temel teşkil ederken, ilkokulun ilk üç sınıfında yer alan diğer derslere de belli ölçülerde kaynaklık etmektedir (Deveci, 2008). Sosyal bilgiler, eğitim yoluyla etkin, yaratıcı ve kişisel sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bulgu ve bilgilere dayalı olarak, öğrencilere içtimaî hayata ilgili temel beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır (Mulhan, 2007; 2).

Sosyal bilgiler dersi Cumhuriyet döneminde çıkarılan 1926, 1930, 1932, 1936 programlarında tarih, coğrafya, yurt bilgisi olarak yer almıştır. 1962 ilkokul programında toplum ve ülke incelemeleri dersi ile sosyal bilgiler dersi birlikte okutulmaya başlanmıştır. 1968 ilkokul programları ile dersin adı sosyal bilgiler olmuş ve günümüze değin aynı adla devam etmiştir (Sönmez 1998). İlkokul sosyal bilgiler programında öğretmenlere programın uygulanmasında dikkate alınacak bazı önerilerde bulunulmuştur (MEB, 2018). Bu öneriler:

- Sosyal bilgiler programı disiplinler arası bir yaklaşımla hazırlandığından programın uygulanmasında, konuların işlenişinde yerellik, güncellik, geçmiş, bugün gelecek bağlantısı kurulmasına özen gösterilmesi,
- Öğrencilere sosyal bilimcilerin kullandıkları bilimsel yöntemlerin sezdirilerek; öğrencilerin okul içi ve okul dışı olaylardan yola çıkılarak hayat ve çelişkili durumlarla karşılaştırılması ve sosyal problemler üzerinde yansıtıcı düşünmelerinin sağlanması,
- Değer ve kazanımların birbirleriyle ilişkilendirilmesi, kavram öğretimine gereken önemin verilmesi bu kavram kargaşasının ortadan kaldırılması için gerekli yöntemlerin kullanılması; milli bilinç ve tarih duyarlılığı kazandırma açısından milli bayramlar ve belirli gün ve haftaların kutlanmasına gereken önemin verilmesi,
- Tarihi, kültürel edebi metinlerden yararlanarak, sosyal bilgiler dersinin edebi ürünlerle desteklenmesi, dijital teknolojideki gelişmelerin sosyal bilgiler dersine yansıtılması olarak belirtilmiştir.

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi için sınıf düzeylerine göre yazılacak ders kitaplarının ebatları ve forma sayıları programda yer almıştır. Kitabın yazımı ve yazılan kitapların değerlendirilmesinde bu özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir. Ders kitapları uzun yıllardan beri örgün ve yaygın eğitim kurumlarında önemli bir ders aracı olmuş ve bu özelliğini halen sürdürmektedir. Öğretmenlerin çoğu, öğretim programlarına bakmadan öğrenme-öğretme etkinliklerini ders kitaplarına göre düzenlemektedirler (Kızılçaoğlu, 2003). Önceleri ders kitabındaki bilgileri öğrenmek başarı için en önemli ölçüt olarak görülürken, günümüzde ise öğrenmeye farklı öğretim materyalleri eşlik etmektedir. Bunlar arasında çeşitli dergiler, görsel işitsel araçlar, bilgisayarlar, çeşitli eğitim siteleri (Eba, morpa kampüs, okulistik v.b)… sayılabilir.

Çağımız eğitim anlayışındaki değişim kitabın üslendiği rolde de değişime yol açmıştır. Yeni anlayışa göre ders kitabı dersin öğretim programına göre düzenlenen ve hazırlanma ve kullanma standartları MEB tarafından belirlenen öğretim aracıdır. Ders kitapları bir bakıma öğretim programlarının uygulamaya yansıtılmasıdır. Dolayısıyla ders kitapları ilgili dersin öğretim programı ve programda belirlenen standartlardan bağımsız olarak hazırlanamaz. MEB, ders kitaplarının yazılması, basılması, çoğaltılması, onaylanması, değerlendirilmesi gibi aşamaları 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan (farklı tarihlerde değişiklikler yapılmıştır) "Ders kitapları ve ders araçları yönetmeliği" ne göre düzenlemektedir. Bu yönetmeliğe göre ders kitabı yazmak belli esaslara bağlıdır. Ders kitabı hazırlayan kişilerde bazı özellikler aranmaktadır. Yayınevleri, ders kitabı hazırlayacağı alanlar için yazar veya yazarlar, görsel tasarımcı, dil uzmanı ve isteğe bağlı olarak editör, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik veya çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları çalıştırabilir. Yayınevi bu kişilerin fikir ve sanat eserleri ile ilgili kanuna aykırı iş ve işlemlerden ve yüz kızartıcı suçlardan hüküm giymediğini beyan eder. Ders kitapları ve ders araç gereçleri yönetmeliğine göre hazırlanacak ders kitaplarının şu özellikleri taşıması gerekmektedir:

1. Anayasa ve kanunlara aykırı olmaması,
2. Bilimsel hata içermemesi,
3. İnsan hak ve özgürlüklerini desteklerken, ayrımcılığı reddeden bir anlayışa sahip olması,
4. Reklam içermemesi eğitim öğretim programlarında yer alan hedef ve kazanımları kazandırmaya yönelik olması,
5. Görsel tasarım ve içeriği öğrenmeyi destekler nitelikte olması ve
6. Temel tasarım ilkelerine uygun olması.

Aynı yönetmeliğe göre ders kitapları, yazma, sipariş etme ve özel kesimce hazırlanma ve temin edilme şeklinde üretilmektedir. Yazma, kitabın MEB personeli tarafından oluşturulan bir komisyon vasıtasıyla yazılmasıdır.

Sipariş, komisyon kurum ve kuruluşlara kitap yazdırılması; satın alma, ihtiyaç olması halinde yurt içi ve yurt dışında yazılmış kitapları satın alma; özel kesimce hazırlama ise yönetmelik hükümleri dahilinde taslak ders kitabı yazma şeklinde gerçekleşir. Ders kitaplarının içeriği dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenir. Yaşayan Türkçe'nin doğru güzel ve etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmesi gerekir. Konuların işlenişinde öğrencilerin gelişim seviyeleri dikkate alınır, yalın ve anlaşılır bir dil kullanılır. Öğrenme-öğretme yöntemleri ile üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilir (MEB, 2012). Aynı yönetmeliğin 19. maddesine bağlı olarak Talim ve Terbiye kurulunca 26.08.2019 tarihinde "Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları İle Bunlara Ait E-İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları "belirlenmiştir. Ders kitapları bu kriterlere göre incelenmektedir.

Ertürk ve Gürler 'in (2017) yaptığı araştırmada farklı yayınevlerine ait sosyal bilgiler ders kitaplarının fiziksel tasarım, görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım özellikleri ile ölçme ve değerlendirme yönlerinden öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada kitapların 'yeterli' düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonucun yeterli çıkması, ders kitaplarının bir komisyon tarafından incelenmesine ve komisyonda farklı dallarda uzmanların bulunmasına bağlanmıştır. Öztürk ve Kalafatçı (2016) yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun hayat bilgisi programında yer alan kazanımların gerçek yaşama uyarlanabildiğini tespit ederken, Sağlam ve Diğerleri (2019) ders kitaplarının kazanımları uyarlamada bazen yeterli olmadıklarını, bazı kazanımların sınıf seviyesinin üstünde olduğunu, bazılarının da soyut kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2006) araştırmasında ders kitaplarının ve içerisindeki etkinliklerin görsel olarak iyi hazırlandığını, konu ve temaların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik yöntem ve tekniklere yer verildiğini tespit etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada 2005 öğretim programına göre kazanımların öğrencilerin ihtiyacını karşılama düzeyi %28,9, içeriğin öğrencilerin ihtiyacını karşılama düzeyi %26,3 ve öğrenilmesi gereken bilgi ve becerileri öğrencinin merakını uyaracak şekilde sunabilme seviyesi %31,6 olarak bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılama noktasında ders kitaplarının yetersiz olduğu, kitaplarda görselliğe ağırlık verildiği ancak konulara ayrılan sürelerin çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karaman (2019) hayat bilgisi programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu araştırmasında, ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin işlenişinde sürenin fazla geldiğini, hayat bilgisi kitabında Atatürkçülükle ilgili konularda Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgilere yeterli ağırlık verilirken, vatan için yaptığı mücadeleye yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. İlaveten, hayat bilgisi konularının yaparak yaşayarak öğrenmeye yeterince elverişli olmadığı, grupça değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı, çevre, öğrenci ve ailelerin şartlarının dikkate alınmadığı ortaya konmuştur.

Ders kitapları konusunda, öğretmenler arasında ve basın yayın organlarında zaman zaman bazı tartışmalara rastlanmaktadır. Bu tartışmalarda ders kitapları çeşitli yönleriyle eleştirilmektedir. Alan yazında öğretim programları ile ilgili çokça araştırmaya rastlanmasına rağmen, ders kitapları ve özellikle de hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili yeterince araştırma bulunmamaktadır. Konuyu sınırlamak amacıyla araştırma yalnızca hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları üzerinde yapılmıştır. Uygulama ile doğrudan iç içe olmaları nedeniyle ders kitapları hakkında öğretmenlerden görüş alınmasına karar verilmiştir. Araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma; ilkokul öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili görüşlerini, uygulamada ders kitaplarından kaynaklanan sorunları, ders kitaplarının eksik yanlarını, ders kitaplarını daha kullanışlı ve yararlı hale getirmek için önerilerini tespit etmek amacıyla yapılmış durum çalışması deseninde nitel bir çalışmadır. Durum çalışmaları ortamda olup bitenleri inceleme, sistemli bir biçimde veriler toplama, bu verileri analiz ederek sonuçları ortaya koyma yöntemidir. Araştırma sonucunda ortaya konan ürün, olayın ortaya çıkış nedenini ortaya çıkararak gelecekte yapılacak araştırmalara ışık tutma amacını taşımaktadır. (Davey, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Türkiye genelindeki resmi okullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu yöntem, varlığından bilindiği halde kolay ve hızlı ulaşılamayan unsurlar için kullanılır. Nitel araştırmalarda çoğu kez örneklem büyüklüğünün genelleme yapmaya uygun olmamasından dolayı, çalışılması kolay ve pahalı olmayan durumlar tercih edilmektedir (Patton, 2005; Vogt vd., 2012; Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmaya faklı bölgelerde ve değişik koşullarda görev yapan öğretmenlerin katılmasına çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler yapılandırılmamış görüşme (sohbet tarzı görüşme) yoluyla toplanmıştır. Bu görüşme yöntemi, genellikle araştırmanın gözlem amaçlı doğrudan ortama katılarak gerçekleştirdiği alan araştırmalarında kullanılır. Görüşme soruları doğal akış içinde yapıldığından görüşülen kişi kimi zaman durumu fark etmeyebilir. Görüşmenin sınırları önceden kesin sınırlarla çizilmediğinden ne yöne gideceği önceden kestirilemez. Görüşme de sorulan sorular ve ele alınan konu yeni ip uçlarına göre değişiklik gösterebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011; Gali, Borg ve Gall, 1996). Açık uçlu soruların, araştırma konusu ile ilgili araştırmacıya esneklik sağlamasının yanında konu ile ilgili önemli ayrıntıların gözden kaçmasını da engeller. Nitel araştırmalarda gözlem, sayısal veriler ortaya koymaktan daha ziyade araştırma konusu olay, olgu ve durumla ilgili derinlemesine ve detaylı açıklama ve tanımlar yapma amacı güder (Yıldırım & Şimşek, 2011; Kvale,1996:). Görüşme yapılmadan önce hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin 2018 öğretim programları ve devlet ve özel kurumlar tarafından basılmış birer sosyal kitabı araştırmacı tarafından incelenmiştir. Öğretmenlerden daha rahat veri sağlamak ve görüşmeyi resmiyetten uzaklaştırarak sohbet havası içinde yapmak amacıyla yapılandırılmamış görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlere şu soru yöneltilerek sohbet ortamına girilmiştir. "İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları konusunda ne düşünüyorsunuz"? Öğretmenlerin görüşlerini herhangi bir etki altında kalmadan rahatlıkla söyleyebilmeleri için isim ve kimliklerini çağrıştırıcı herhangi bir şey söylememeleri özellikle vurgulanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin sorulan sorulara daha güvenilir cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Sohbet esnasında yerine göre derinlemesine bilgi edinmek için sondaj sorularla görüşme genişletilmiştir. Araştırma verileri öğretmenlerden izin alınarak, yüz yüze görüşülenlerin görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilerek elde edilmiştir. Uzaktaki öğretmenlerin görüşleri ise telefon görüşmesi sırasında araştırmacı tarafından not alınarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi ile veriler tanımlanarak içerlerinde bulunan saklı gerçekler ortaya çıkarılır. İncelenen metnin içindeki belirli kelime ve kavramlar tespit edilmeye ve toplanan verileri açıklayabilmek amacıyla öncelikle kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılır. Toplanan veriler kavramsallaştırılıp mantıklı bir şekilde düzenlenerek verileri açıklayan temalara ulaşılır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen kayıtlar dinlenerek düz yazıya geçirilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri kodlanarak bazı temalara, temalar alt temalara ve kategorilere ayrılarak tablolar halinde düzenlenmiştir. Kodlama çalışmaları araştırmacının dışında nitel araştırma konusunda deneyimli başka bir araştırmacı tarafından da yapılmıştır. Araştırmacılar birbirinden bağımsız çalışmışlardır. Ayrıca bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri Ö1, Ö2…şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili görüşleri ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İle İlgili Görüşleri

Bulguların analizinde öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşleri analize tabi tutulmuş analiz sonucunda öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri üç tema altında toplanmıştır. Daha sonra bu temaların her biri alt temalara, alt temalar da kategorilere ayrılarak tablolar halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İçeriği İle İlgili Görüşleri

Tema 1: Ders Kitabının İçeriği	
Kategoriler	**Kodlamalar**
Etkinlikler	Yeterli etkinlik yok, etkinlikler ağır
İçeriğin Sunumu	Milli bayramlar tek tek ele alınmalı, öğrenci seviyesine ağır, konular 3'ten 4' e geçişte zorlaşıyor, konuların bir kısmı 3. ya da 5. sınıfa kaydırılmalı, örnekler gerçek hayattan seçilmeli, yakından uzağa ilkesine uyulmalı, albenisi yok, resimler zenginleştirilmeli
Bilgi miktarı	Kitabın içi boş, konu sayısı fazla, Atatürkçülük konuları azaltılmamalı, ihtiyacı karşılamada yetersiz, fazla derinleşme var, konular üzerinde yeterince durulmuyor, tarihi konulara daha fazla yer verilmeli, önemli şahsiyetlere daha çok yer verilmeli, milli ve ahlâkî değerlere daha fazla yer verilmeli

Öğretmenlerin ders kitabının içeriği ile ilgili görüşleri Tablo 1' de verilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Ö.12. "Sosyal bilgiler kitaplarında verilen konu sayısı fazla, verilen sürede yetiştirilemiyor. 3. sınıftan 4. sınıfa geçen öğrenciler birden zor konularla karşılaşıyorlar. Bunun için ya konuların bir kısmı 3. sınıf hayat bilgisi programına kaydırılmalı, ya da 5. sınıf sosyal bilgiler programına kaydırılmalı. Gerçekten konuları yetiştirmede zorlanıyoruz. 3. sınıf Hayat bilgisi konuları çok basit kalıyor."

Ö.13. ...Sosyal bilgiler ders kitaplarında yeterince etkinliklere yer verilmeli. Hazırlanan etkinlikler de yeterince öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olmalı… Atatürkçülük konuları azaltılmamalı"

Ö.20."… Etkinliklerin bazıları öğrencilerin kendi başlarına ve gerekli sürede yapılabilecek türden etkinlikler değil. Bazı etkinlikler anne baba ve öğretmenlerin yardımıyla ancak 4-5 saatte yapılabilecek türden etkinlikler …"

Ö.7 "…Sosyal bilgiler kitapları kullanışlı değil. Görselleri güzel değil, albenisi yok."

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Dersinde Kaynak Kitap Kullanımı İle İlgili Görüşleri

Tema 2: Kaynak Kitap Kullanımı	
Kategoriler	**Kodlamalar**
İhtiyaç nedeni	Öğretmenlerin etkinlik hazırlamada bilgi eksikliği, öğretmenlerin birbiriyle mukayese edilmesi
Çözüm Önerileri	Öğretmenlere etkinlik hazırlama eğitimi verilmeli, kaynak kitapları tercih nedeni dikkate alınmalı

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde kaynak kitap kullanımı ile ilgili görüşleri tablo 2' de verilmiştir. Kaynak kitap kullanımı ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Ö.13. Özel yayınevleri tarafından hazırlanan kaynak kitaplar öğretmen ve öğrenciler tarafından beğenildiğine göre MEB ders kitaplarını hazırlarken ve hazırlatırken bu kaynak kitaplardan da yararlanma yoluna gitmeli"

Ö.20. "…Etkinlik hazırlama konusunda öğretmenlere yeterince eğitim verilmeli"

Tablo 3. Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitabının teknik özellikleri ile ilgili görüşleri

Tema 3: Teknik Özellikler	
Kategoriler	**Kodlamalar**
Kitabın Hacmi	Hacmi çok fazla, kitap üç fasiküle bölünmeli
Kağıt Özellikleri	Mat ve silinebilir olmalı, kâğıt kalitesi iyi olmalı
Kitap Yazmada Uzmanlık	Yeterince uzman kişiler yazmalı

Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitaplarının teknik özellikleri ile ilgili görüşleri Tablo 3'te verilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Ö.16."… Kitabın kağıt kalitesi kötüydü. Öğrenciler üzerine bir şeyler yazıyordu ama silemiyorlardı. … Kitaplar daha kaliteli mat ve silinebilir kağıtlara basılmalı…

Ö.17."… Sosyal bilgiler kitabı ve diğer kitaplar çok kalın. Çocuklar taşımakta zorlanıyor. Kitaplar 3 fasikül halinde verilebilir."

Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders Kitabı İle İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin hayat bilgisi dersi ile ilgili görüşleri içerik, ölçme ve değerlendirme, ev ödevi, kaynak kitap kullanımı ve teknik özellikler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Daha sonra bu temaların her biri alt temalara, alt temalar da kategorilere ayrılarak tablolar halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır

Tablo 4. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders Kitabının İçeriği İle İlgili Görüşleri

Tema 4: Kitabın İçeriği	
Kategoriler	**Kodlamalar**
Ünite ve Konular	Bilgi yerine etkinlik ağırlıklı olmalı, doğada yapılan etkinliklere ağırlık verilmeli, milli kültür ve dünya ile ilgili konular daha fazla olmalı, fazla tekrarlanıyor, Atatürkçülük konuları azaltılmamalı, üniteleri uzatmak yerine ünite sayısı artırılmalı, konular dar bir alana yayılıyor, çevre konuları artırılmalı
Sunuluş Şekli	Gereksiz tekrarlar var, örnekler gerçek hayattan olmalı, temel bilgi verilmeden etkinliklere geçiyor, farklı tür etkinlikler olmalı, yeterli etkinlik yok, etkinlikleri öğretmenler hazırlayabilmeli, süre gereğinden fazla
Görsellik	İşlevsel değil, görsellik artırılmalı, görseller metinden fazla olmalı, Görseller yeterli değil

Hayat bilgisi kitabının içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir.

Ö.1."Üç sınıftaki Hayat bilgisi kitabı içeriği 1. ve 2. sınıf düzeyine indirgenmeli. Kitabın içeriği çocukları biraz daha derse katacak şekilde olabilir. Daha çok öğrencilere araştırma yapacak, etkinlik yapacak ve sunacak şekilde olmalı. Kazanımlara çok fazla süre verilmiş. Ancak Ağrı ili gibi kalkınmamış bölgelerde normal. Evde araştırma yapmaya sevk edecek etkinlikler olsa daha iyi olur. Fazlaca tekrarlanan etkinlik ve üniteler var"

Ö.2."Hayat bilgisi kitabı öğrencileri öğrenmeye sevk etmiyor. Bilgi olarak yetersiz. Kitapta verilmeyen bilgiler soru olarak soruluyor…. Etkinliklerin az olmasından dolayı çok zor durumda kaldığımızda fotoğraflar çektiriyoruz. Kitapta konuların bazıları sık sık tekrarlanıyor. Boş yere uzattığımız konular var. Ünite sayısı arttırılsa daha iyi olur. Konular çok geniş bir alana yayılmıyor"

Ö.5. "Benim en çok dikkatimi çeken Hayat bilgisi 3. sınıf için söylüyorum. Çok sık tekrarlar var. Çocuklar ve ben de dahil sıkıldık. Mesela doğal afetler konusunu 4 kez ele aldık. Haliyle aynı konular için tekrar tekrar geriye dönmek zorunda kaldık. Bunun sıkıcı ve gereksiz olduğunu düşünüyorum.

Ö.9. "Hayat bilgisi kitaplarında gereksiz detaylara giriliyor. Ders kitaplarında yeterli alıştırma ve örnek yok. Kitaplarda bütün milli bayramları birlikte ele almak yerine, her bayram ayrı başlık altında yer almalı."

Ö.10. "Ders kitaplarını sadece mecbur olduğumuz için kullanıyoruz. Çoğu etkinlikleri Eba Okulistik, gibi sitelerden yararlanarak kendimi hazırlıyorum. Kitaplar hiç verimli değil. Ders kitaplarının içi boşaltılmış".

Ö.17. "Kültürle ilgili bilgilere, dünya le ilgili bilgilere ağırlık verilebilir. Kitaplardaki resimler daha zenginleştirilebilir. Araştırma konuları çocuğun ilgisini çekebilecek türden olmalı."

Tablo 5. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders Kitabının Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri

Tema 5: Ölçme ve Değerlendirme Etkinlikleri	
Kategori	**Kodlamalar**
Etkinlik Miktarı	Soru cevap ve test etkinlikleri miktarı az, kitapta verilmeyen bilgiler soruluyor, dönüt almak için yeterli değil, etkinlikler tek türden olmamalı, ders kitaplarında yeterince test yok
Etkinliklerin Zorluğu	Açık uçlu sorular öğrencileri zorluyor, tek soruyla değerlendirileceği düşünülüyor

Hayat bilgisi kitabında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda aynen gösterilmiştir.

Ö.5. "...Ders kitapları çocuğun neyi öğrenip neyi öğrenmediğini anlamak ve dönüt almak için yeterli değil. Ders kitaplarındaki etkinlikler çok yetersiz. Konuların bitiminde tek soru veriyor. Sanki tek soruyla değerlendirileceğini düşünüyor. Konu detaylı olmasına rağmen tek soruyla değerlendirileceği düşünülüyor"

Ö.6. "Etkinlikler tek türden olmamalı, sen olsaydın ne yapardın sorusu yerine kavram haritası yapma, afiş yapma gibi etkinlikler çocuğun daha çok hoşuna gidiyor."

Ö.16. "Derslerde öğrencilere sık sık deneme sınavı yapıyoruz. Ancak ders kitaplarında yeterince test yok."

Ö.17. "Hep açık uçlu soru tarzı. Çocuktan çok şey bekleniyor. Çocuklar bu yüzden dersten sıkılıyor. Sürekli çocuklara sence şöyle mi böyle mi gibi sorular soruluyor. Daha güzel konular olabilir. Mesela internet kullanımı ve internetten yararlanarak bilgi öğrenmeye yönelik etkinlikler olabilir."

Tablo 6. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki ev Ödevi Etkinlikleri İle İlgili Görüşleri

Tema 6: Ev Ödevi	
Kategori	**Kodlamalar**
Ödevlerin Niteliği	Evde araştırma yapmaya sevk etmeli, farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap etmiyor, imkânları yetersiz olan öğrencilere hitap etmiyor

Hayat bilgisi kitabında ev ödevi teması ile ilgili öğretmen görüşleri Tablo 6'da verilmiştir. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Ö.12. *Ders kitaplarında yer alan ev ödevleri farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere hitap edecek özellikte olmalı*

Ö.3." *Araştırma ödevleri herkese hitap etmiyor. Teknik yönden kitabı uygulamada bilgisayar vb. çeşitli araç gereçlere ihtiyaç var fakat bizim bölgemizde öğrencilerin bu araçlara sahip olmaları ve ulaşmaları zor…"*

Tablo 7. Öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde kaynak kitap ihtiyacı ile ilgili görüşleri

Tema 7: Kaynak Kitap İhtiyacı	
Kategori	**Kodlamalar**
İhtiyaç nedeni	Etkinlikler, öğretmenler arasında rekabet, test ihtiyacını karşılamak
Çözüm	Etkinlik hazırlama eğitimi

Hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin kaynak kitap ihtiyacı teması ile ilgili görüşlerine ilişkin kategori ve kodlamalar Tablo 7'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda aynen gösterilmiştir.

Ö.16." ...Ders kitaplarında yeterince test yok. Deneme sınavı sonucuna göre yargılanıyoruz. Bu sonuca göre A şubesinin öğretmeni başarılı, B şubesinin öğretmeni başarısız olarak nitelendirilebiliyor. O bakımdan sistem bizi kaynak kitap almaya ve kullandırmaya zorluyor"

Ö.3." Hayat bilgisinden devletin kitabını okutuyoruz. Test ihtiyacını karşılamak için yardımcı kitaplardan yararlandık. …. Değerlendirme kısmında soru sayısı artırılabilir…"

Tablo 8. Öğretmenlerin hayat bilgisi ders kitabının teknik özellikleri ile ilgili görüşleri

Tema 8: Kitabın Teknik Özellikleri	
Kategori	**Kodlamalar**
Kağıdın Özelliği	Kağıt kalitesi kötü, mat ve silinebilir değil, albenisi yok
Baskısı	Basımı çok adi, kullanışsız
Kalitesi	Yeterince uzman kişiler hazırlamalı

Hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin kitabın teknik özellikleri teması ile ilgili görüşlerine ilişkin kategori ve kodlamalar Tablo 8'de verilmiştir. Öğretmenlerin bu temayla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda gösterilmiştir:

Ö.7. "Görselleri güzel değil. Öğrenciler açısından albenisi iyi değil. …."

Ö.20." Hayat bilgisi kitabını çok adi basmışlar yaprakları dökülüyor… "

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ilkokul öğretmenlerinin, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili görüşlerini; uygulamada ders kitaplarından kaynaklanan sorunları; ders kitaplarının eksik yanlarını; ders kitaplarını daha kullanışlı ve yararlı hale getirmek için önerilerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri üzerinde yapılan analiz sonucunda sosyal bilgiler ders kitaplarının içeriği ile ilgili olarak, yeterli etkinlik olmadığı; etkinliklerin öğrencilerin seviyelerine ağır geldiği; konuların 3. sınıftan 4. sınıfa geçildiğinde çok ağırlaştığı; örneklerin yeterince günlük hayattan seçilmediği; Atatürkçülük konularının azaltıldığı; tarih, milli ve ahlâkî konulara yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında değerler, geçmiş bugün ve gelecekle ilgili kazanımların kazandırılması öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır (MEB, 2018). Farklı yayınevlerine ait sosyal bilgiler ders kitaplarının fiziksel tasarım, görsel tasarım, içerik, dil ve anlatım özellikleri ile ölçme ve değerlendirme yönlerinden öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ertürk ve Gürler, 2017) amacıyla yapılan araştırmada ders kitaplarının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının yeterli olmasında bir komisyon tarafından hazırlanmasının etkili olduğu belirtilmiştir. Sağlam ve

Diğerleri (2019) ders kitaplarında öğrencilere kazandırılacak kazanımların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğu, bazılarının da soyut kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2006), 2005 öğretim programına göre konu ve temaların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, içeriğin öğrencilerin ihtiyacını karşılama düzeyinin %26,3 olduğunu tespit etmiştir. Bu durumda Sağlam ve Diğerleri'nin (2019) araştırma sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları arasında paralellik görülürken, diğer araştırmalarla benzerlik görülmemektedir. Ayrıca Taslak Ders Kitapları ve e-İçeriklerinin Panel İncelemesi (MEB, 2019) kriterleri, öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitaplarından beklentileri ile bazı yönlerden benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler, etkinlik hazırlamada bilgi eksikliği ve birbirleriyle mukayese edilmeleri nedeniyle öğrencilerine kaynak kitap aldırmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Aynı durum hayat bilgisi ders kitapları için de söz konusudur. Bu soruna çözüm olarak öğretmenler, etkinlik hazırlama seminerleri düzenlenmesini ve ders kitaplarının kaynak kitaplar gibi hazırlanmasını önermişlerdir. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü, 25.09.2018 tarih ve 17411997 sayılı yazılarında; sınıf içerisinde derslerin işlenişi esnasında MEB tarafından belirlenen/gönderilen ders kitabı ile öğretim materyalleri dışında herhangi bir yardımcı kaynak kullanılmamasını, bu konuda öğrencilerin ve velilerin zorlanılmamasını istenmektedir. Ancak, bir görüşe göre, öğrencilere ek kaynak aldırmamak ve kullandırmamak kaynak çeşitliliğini ve alternatif kaynaklarla ders işlemeyi engellemektedir (Doğan ve Torun, 2018).

Ayrıca öğretmenler, sosyal bilgiler ders kitaplarının hacimlerinin çok fazla olmasından dolayı üç fasikül halinde düzenlenmesini, kağıt kalitesinin daha iyi, mat ve silinebilir olmasını ve yeterince uzman kişiler tarafından yazılmasını önermişlerdir. 12.09.2012 tarih ve 28409 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "ders kitapları ve ders araçları yönetmeliği" ne göre yayınevleri, ders kitabı hazırlayacağı alanlar için yazar veya yazarlar, görsel tasarımcı, dil uzmanı ve isteğe bağlı olarak editör, program geliştirme uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı, rehberlik veya çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanları çalıştırabilir. Bu yönetmelikte, ilgili uzmanların çalışmasını bir zorunluluk olarak görmemiş yayınevlerinin isteğine bırakmıştır. Bu durum uzman çalıştıran özel yayınevleri ile çalıştırmayanların kitaplarında kalite olarak farklılığa yol açabilir. Gülersoy'a (2013) göre ise sosyal bilgiler kitapları programın ruhuna uygun bir şekilde hazırlanmamaktadır. Bunun temel nedeni, ders kitabını hazırlayan ekibin sosyal bilgiler dersinin içeriğini ve vizyonunu anlamamış olması; editörlerin sosyal bilgiler öğretim programı ve temel disiplinleri hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarıdır. Bunun yanında alan uzmanlarından yararlanılmaması, ekonomik nedenlerle sayfa sayılarına ve baskı kalitelerine gereken önemin verilmemesi de sayılabilir. Loewen (1996, Akt. Doğan ve Torun, 2018) sosyal bilgiler ders kitaplarının öğrencilere sıkıcı geldiğini belirtmiş; bu sorunun çözümü için; metne daha fazla duygu eklenmesini, eleştirel düşünme becerisine odaklanmayı, daha az konu üzerinde çalışılmasını ve bu konuları ayrıntılı bir şekilde incelemeyi önermişlerdir. Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bu araştırmanın sonuçlarıyla literatür arasında bir çok yönden benzerlik görülmektedir.

Hayat bilgisi ders kitaplarının içeriği ile ilgili olarak öğretmenlerin görüş ve önerileri şöyledir: Bilgi yerine etkinlik ağırlıklı olması; doğada ve internete dayalı olarak yapılan etkinliklere ağırlık verilmesi; milli kültür ve dünya ile ilgili konulara daha fazla yer verilmesi; gereksiz detaylara ve tekrara yer verilmemesi, Atatürkçülükle ilgili konuların azaltılmaması; kitaplardaki örneklerin gerçek hayattan seçilmesi, etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olması; öğrencilerin derse katılımını özendirmesi; metinden daha çok görsellere yer verilmesi…Bilindiği üzere ders kitaplarında yer alan resimler de metinler gibi bir ifadeye sahip olduklarından ders kitaplarında resim ve metin arasında bir denge olması gerekir. Ders kitaplarında geçen resimler metnin daha iyi anlaşılmasını ve içeriğin zenginleşmesini sağlar (Kara, 2012). Ancak konu ile ilgili yapılan bir araştırmaya göre ders kitaplarında yer alan metin örgütleyicileri, metindeki üst düzey yapılar, soruların ve görsel öğelerle sayfa tasarımı genellikle etkili kullanılmamaktadır (Şahin, 2012; Ar Yavuz, 2007). Güven (2010) ise hayat bilgisi ders kitaplarının içeriğin hayata, öğrenci düzeyine ve metin-resim uyumluluğu açılarından yeterli veya kısmen yeterli olduğunu tespit etmiştir.

Hayat bilgisi ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak soru cevap ve test etkinliklerinin miktarının az olduğu, kitapta verilmeyen bilgilerin sorulduğu, kitaplardaki açık uçlu soruların öğrencileri zorladığı, ders kitaplarında yer alan ev ödevlerinin öğrencileri araştırma yapmaya sevk etmediği, farklı öğrenme ihtiyacı olan öğrencilere ve imkanları yetersiz olan öğrencilere hitap etmediği vurgulanmıştır. Bununla birlikte, ders kitaplarında kağıt kalitesinin iyi olmadığı, kağıtların mat ve silinebilir olmadığı, basımının adi ve kullanışsız olduğu, yeterince uzman kişiler tarafından hazırlanmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sağlam ve Diğerleri (2019) ders kitaplarının kazanımları uyarlamada bazen yeterli olmadıklarını, bazı kazanımların sınıf seviyesinin üstünde olduğunu, bazılarının da soyut kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Korkmaz (2006) araştırmasında ders kitaplarının ve içerisindeki etkinliklerin görsel olarak iyi hazırlandığını, konu ve temaların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamaya yönelik yöntem ve tekniklere yer verildiğini tespit etmiştir. Karaman (2019) hayat bilgisi programındaki öğelerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi konulu araştırmasında, ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin işlenişinde sürenin fazla geldiğini, hayat bilgisi kitabında Atatürkçülükle ilgili

konularda Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgilere yeterli ağırlık verilirken, vatan için yaptığı mücadeleye yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Hayat bilgisi konularının yaparak yaşayarak öğrenmeye yeterince elverişli olmadığı, grupça değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı, çevre, öğrenci ve ailelerin şartlarının dikkate alınmadığı ortaya konmuştur. Görüldüğü gibi bazı araştırmaların (Karaman, 2019; Sağlam ve Diğerleri, 2019; Şahin, 2012; Ar Yavuz, 2007; Kara, 2012) sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında birçok yönden benzerlik görülmektedir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlere etkinlik hazırlama konusunda gerekli eğitimin verilmesi
2. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders içeriklerinin sınıf düzeylerine göre dengeli bir şekilde dağıtılması ve bu dengenin kurulmasında öğretmenlerin görüşlerine başvurulması
3. Atatürkçülük konularının programlarda yeterince yer alması
4. Kaynak ders kitabı alınmasının serbest bırakılması ya da bu ihtiyacı ortadan kaldıracak tedbirlerin alınması
5. Kitaplarda kullanılacak kâğıt kalitesinin ve baskı kalitesinin standartlara uygunluğunun sağlanması

Kaynakça

Ar Yavuz, G. (2007). *İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Belet, Ş. D. (2008). Hatay bilgisi dersi öğretim programı. Yaşar, Ş. (Ed.), *Hayat bilgisi ve Sosyal bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 21-40). Eskişehir, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 937.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Elementary Education Online, 8(2), ç:1-3.*

Deveci, H. (2008). *Hatay bilgisi dersinin tanımı, kapsamı ve ilköğretim programındaki yeri.*

Doğan, Y. ve *T*orun, F. (2018). Sosyal Bilgiler Ders Kitapları nereye Doğru Gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences 4*(2).

Ertürk, M. Gürler, E. (2017) 5,6 ve 7. Sınıf Sosyal bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Muğla İli Örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri dergisi, Nisan 2017, ISSN: 2148-2314*

Gall, M. D., Barg, W. R., ve Gall, j. P. (1996). *Educational research: An introduction (6111 ed.).* NewYark: Longman.

Gülersoy, A.E. (2013*).* İdeal Ders Kitabı Arayışında Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2(1).*

Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 84-95.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlemelerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(1), 225-232.

Karaman, P. (2019). Hayat bilgisi Öğretim Programındaki Öğelerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 17,* 347-367.

Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 8,* 95. *İstanbul.*

Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (16), 419-431*.

Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage

MEB. (2012). "*Ders Kitapları Yönetmeliği*", Resmi Gazete, Sayı: 28409, Ankara.

MEB. (2018a). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara.

MEB. (2018b). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar).* Ankara.

MEB. TTK. (2019). *Taslak Ders Kitapları ve e-İçeriklerinin Panel İncelemesi.* Ankara.

Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Kavramlarının Öğrenilmesinde Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Faktörler ile Eğitim-Öğretim Uygulamalarının Etkileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk, T. ve Kalafatçı, Ö. (2016). İlkokul Hayat bilgisi dersi öğretim programının uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 58-74.

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.

Sağlam ve Diğerleri. (2019). 2017 Yılı Hayat bilgisi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(12).

Sönmez, V. (1998). *Sosyal bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, İstanbul

Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye'de Hayat bilgisi dersi programlarının gelişimi. *Journal of International Social Research, 2(8).*

Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(3), 129-154.

Tay, B. ve Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 yılı Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, X(II),* 341-374.

Vogt, W Paul et al (2012) *When to use what research design Guilford Press (New York, and Routledge, London)* http://www.guilford.com/cgibin/cartscript.cgi?page=pr/vogt.htm&dir=research/res_ech&cart_id=614506.1286 21.09.2019 tarihinde erişildi.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Sorumluluk Eğitimi Modeli[1]

Developing Responsibility Awareness of Elementary School 4th Grade Students: A Model of Responsibility Education

Şükran Calp[2], Kübra Aydın[3]

Özet

Eğitim sisteminin temel taşı olan ilkokulda, bireylere toplum içinde diğer insanlarla uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi şartlarda sürdürebilmeleri için gerekli olan temel bilgi, beceri ve değerler kazandırılmaktadır. Bu araştırma, kademeli sorumluluk eğitimi modeli temel alınarak çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmiş eylem planı yoluyla, öğrencinin sorumluluk alma davranışını olumlu yönde değiştirmek, sorumluluk almayla ilgili istenmeyen davranışları en aza indirmek ve sorumluk sahibi olmanın nasıl hissettirdiğini ders süreci deneyimleriyle öğrencilere yaşatmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sorumluluk değeriyle ilgili öğrencilerin yaşadığı sorunları çözmek için kullanılabilecek en elverişli yolun öğretmen uygulamaları olduğuna inanılmaktadır. Çalışma grubu, Erzincan'da bir ilkokulda bulunan on beş kişilik 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun öğretmeni olması araştırmacıya, uygulamaları bizzat yürütebilme imkânını sunmuştur. Öğrencilere sorumluluk değerine yönelik hem bireysel hem de okulla ilgili sorumluluklar verilmiştir. Eylem planı uygulamalarına başlamadan önce ve araştırma sürecinde öğrenci davranışları izlenmiş, kaydedilmiştir. Toplamda dokuz haftayı kapsayacak şekilde eylem planı hazırlanıp, her hafta ortalama üç ya da dört ders saati sürecek şekilde öğrencilere sorumluluk değerine yönelik; hikâye dinleme canlandırma, masal ile hayal etkinliği, şiir dinleme ve okuma etkinliği, şarkı söyleme etkinliği, oyun ile meşale yakma etkinliği, drama atölyesi, menemen etkinliği, film izleme etkinliği ve workshop etkinliğinden oluşan ders planları uygulanmıştır. Uygulamalar sırasında ve sonrasında etkinliklerin etkisi üzerine öğretmen gözlemleri, öğrenci dönütleri, veli görüşleri yoluyla uygulanan eylem planının sonucuna dair bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre uygulanan eylem planı sonrasında öğrencilerin sorumluluk bilincinde olumlu yönde değişiklik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Sorumluluk, okul sorumluluğu, ilkokul öğrencisi, eylem araştırması.

Abstract

In primary school, individuals are provided with the basic knowledge, skills and values necessary for them to live in harmony with other people in society and to continue their lives in better conditions. This research was carried out through an action plan enriched with various activities based on the "Gradual Release of Responsibility Model ". This study was carried out in order to improve students' sense of responsibility, to minimize unwanted behaviors related to responsibility and to provide students think about how it feels to be responsible through the practices in the course. It is believed that teacher practices are the most convenient way to solve the problems experienced by students about responsibility value. The study group consisted of 15 4th grade students in a primary school in Erzincan. The fact that the study group was a teacher enabled the researcher to actively carry out the action plan. Students were given both individual and school-related responsibilities for the value of responsibility. Student behavior was observed and recorded before the implementation of the action plan and during the research process. An action plan was prepared covering a total of nine weeks. Each week, an average of three or four lessons continued. For the value of responsibility to students; story listening and role playing, fairy tale activity, poetry listening and reading activity, singing activity, torch burning with play, drama workshop, menemen activity, movie watching activity and workshop activities were implemented. Findings on the outcome of the action plan implemented through teacher observations, student feedback, and parents' views on the impact of activities during and after the practices were included. According to the findings, it is found that there was a positive improvement on students' awareness in terms of the term "responsibility".

Keywords: Responsibility, school responsibility, elementary school student, action research.

Giriş

Evrensel değerlere saygı duyan bireyler yetiştirmek eğitimin amaçları arasındandır. Sorumluluk sahibi olmak birçok kültürde önemsenmekte ve insanlar bu bilinçle yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Sorumluluk bilinci, bireyin kendi hayatına yön vermesinde, hedef belirlemesi ve belki de hedefine ulaşması için gereken inancı beslemesinde kritik bir öneme sahiptir. Sorumluluk sahibi bireyler, üretirken sahip oldukları bu değerden güç alırlar. Gerek günlük hayattaki davranışlarında gerekse içsel süreçlerinde sorumlu bireyler olarak kararlar alır, hayatlarını bu yönde geliştirirler. Bu sebeple sorumluluk bilinci hayatı bütüncül olarak etkileyen, insanları başarılı, saygın kılan özellikleri barındıran bir değerdir.

---

[1] Bu çalışma Kübra Aydın'ın Dr. Şükran Calp danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, demetsukran_calp@hotmail.com

[3] Erzincan Şehit Er Mesut Koyun İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, mrtkbr_aydin@hotmail.com

Sorumluluk bilinci geliştirme süreci, ilk çocukluk yıllarından itibaren ailede başlamakta ve hayat boyu eğitim kademelerinde çeşitli çalışmalarla desteklenerek sürmektedir. Cüceloğlu (2002), sorumluluğun gelişiminde ailenin büyük rolünün olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre, aile sistemi içinde temel birim olan anne ve baba davranış ve sözleriyle sorumluluk duygusunu ifade ederler.

Formal eğitim çağına gelmiş çocuklarda sorumluluk bilinci, öğretim planları yardımıyla istendik olarak geliştirilir (Abdi-Golzar, 2006). Sorumluluk bilinci kazandırma süreci ilkokulda, çeşitli öğrenme yolları ve yöntemleri kullanılarak öğrencilerin daha aktif katılım sağlayacağı ders ortamlarıyla daha etkili olabilir. Bu çalışmada sorumluluk bilinci kazandırma sürecinde işe koşulabilecek Kademeli Sorumluluk Eğitimi modeli temel alınarak hazırlanmış çeşitli uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Kademeli Sorumluluk Modeli (Gradual Release of Responsibility Model), 1983 yılında okuma anlama öğretimi üzerine yapılan çalışmaları gözden geçirdikten sonra Pearson ve Gallagher tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar öğrenmenin, "odak dersler yoluyla açıklama, rehberli/işbirlikli uygulama, geri bildirim verme, bağımsız uygulamalar gerçekleştirme" basamaklarını içeren tekrarlanan bir öğretim döngüsünde ve zaman içinde gerçekleştiğini ileri sürmektedir. Bu çerçevede sorumluluk, öğrencinin görevin sorumluluğunu alacağı beklentisiyle, öğretmenden öğrenciye kademeli olarak verilir. Bu model bağlamında öğretmenler, okulun ilk gününden itibaren, hem kendilerinin hem öğrencilerinin pozitif enerjiyle dolu oldukları uygun ders saatlerinde sorumluluk için etkili olabilecek sınıf etkinlikleri düzenlerler (Pearson ve Gallagher, 1983).

Kademeli sorumluluk modeli, sorumluluk kazandırma sürecinin organize edilen aşamalar halinde uygulanmasıdır. Kademeli sorumluluk modelinde öğrencileri öğretmen rehberliği olmadan belirli görevler üzerinde nasıl çalışacaklarını öğrenmeye hazırlamak birkaç gün veya hafta sürebilir.

Modelin ilk adımı olarak odak dersleri öğretmenin, öğrencilere yönelik içerikle ilgili düşüncelerini ve anlayışlarını modellemesini sağlar. Genellikle, odak derslerinin amacı, amaçlanan öğrenme çıktılarının belirlenmesidir. Bu aşama öğretmenlere arka plan bilgilerini oluşturma veya etkinleştirme fırsatını sağlar

Rehberli öğretim aşamasında öğretmenler, içeriği anlamalarını arttıran görevler aracılığıyla öğrencileri yönlendirir, sorgular, duruma göre ipuçları verir ve yeniden yönlendirir. Rehberli öğretim öğretmenlere biçimlendirici değerlendirmelerde belirlenen ihtiyaçları ele alma ve öğrencilere doğrudan belirli bileşenler, beceriler veya stratejiler hakkında talimat verme fırsatı sunar. Öğrenmeyi güçlendirmek, pekiştirmek için içeriği anlamalarında, öğrencilerin problem çözme, tartışma, müzakere etme ve akranlarıyla birlikte düşünme fırsatlarına ihtiyaçları vardır. İş istasyonları gibi işbirlikçi öğrenme fırsatları, öğrencilerin akranlarıyla etkileşime girerken öğrenmelerini uygulamalarını sağlar. Modelin son aşaması bağımsız iş, öğrencilerin öğrenmelerini talimatsız olarak yeni yollarla uygulayacakları pratikleri sunar. Öğrenciler sentezlenen bilgileri fikirleri dönüştürmek ve anlayışlarını sağlamlaştırmak için seçebilecekleri görevlere yönelirler (Fisher ve Frey, 2008).

Okul sorumluluğunun eğitimde-öğretim kapsamında hedeflenen başarıda önemli rol oynadığı düşünülmektedir. İlgili birçok çalışmada bu düşünceyi destekler niteliktedir (Abdi-Golzar, 2006; Aladağ, 2009; Kayışoğlu, 2010; Gündüz, 2014; Helker ve Wosnitza, 2016; Gordon, Jacobs ve Wright, 2016). Sorumluluk bilinci, okul yaşantısında başarı elde etme ve başarıyı koruma bağlamında oldukça önemlidir. Bu çalışma, titizlikle planlanmış bir programın birkaç hafta boyunca öğrencilere uygulanması şeklinde yürütülmüştür. Uygulanan eylem planı, kademeli sorumluluk modeli temel alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerde sorumluluk bilinci açısından olumlu yönde davranış değişikliği oluşturmak bu araştırma için öncelikli amaç olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma yoluyla öğrencilerin, sahip oldukları sorumluluk bilincinin geleceklerini nasıl etkileyeceğiyle ilgili sezinleme yapabilmelerini sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla Kademeli Sorumluluk Modeli çerçevesinde çeşitli ders planları geliştirilmiş ve okul sorumluluğu temelli öğrenme etkinlikleri işe koşulmuştur. Araştırmanın alt amaçları şöyle sıralanabilir:

Çalışma grubundaki öğrencilere, sorumluk sahibi olduklarında kendilerini nasıl hissedeceklerini ders süreci deneyimleriyle yaşatmak.

Öğrencilerin, sorumluluk sahibi olmanın geleceklerini nasıl etkileyeceğiyle ilgili düşünmelerini sağlamak.

Okul sorumluluklarını yerine getirmenin başarı düzeylerine etkisini fark etmelerini sağlamak.

Öğrencilerin sorumluluk almaktan korkmamalarını sağlamak ve onlara sorumlulukları yerine getirmenin zor ya da imkânsız olmadığını fark ettirmek.

Sorumluluk kazandırma sürecinde öğrencilere kademeli olarak sorumluluk vermenin etkin bir yol olarak kullanılabilirliğini test etmek.

Öğrencilerin, sorumluluk sahibi olmak noktasında yapabilecekleriyle ilgili kendilerini keşfetmelerini sağlamak.

Yöntem

Bu çalışma, eylem araştırmasının türlerinden, sürecin araştırmacı ve uzman görüşleriyle şekillendiği "uygulama, karşılıklı işbirliği ve tartışma odaklı" eylem araştırmasına bir örnektir.

Eylem araştırması, problem çözmeye yönelik ve süreklilik gösteren bir süreçtir. Eylem araştırması öğretmenlerin kendileri için yaptıkları araştırmadır; onlara başkası tarafından dayatılmaz. Eylem araştırması dört aşamalı bir süreçte öğretmeni meşgul eder: (1)Odak alanı belirlemek, (2)Veri toplamak, (3)Verileri analiz etmek, (4)Bir eylem planı geliştirmek (Mills, 2003).

Katılımcılar

Eylem planı 2017/2018 Öğretim yılı bahar döneminde Erzincan ilindeki bir ilkokul'da 4/B şubesindeki beş kız on erkek toplam on beş öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce kurum amiri ve öğrenci velilerinden gerekli izinler etik kurallara uygun olarak alınmıştır.

Katılımcı grubun genel olarak tertip, düzen konularında ikinci sınıf öğrenci düzeyinden beklenen becerileri öngörülen düzeyde kazanamamış oldukları, kural koyma ve uygulama, ödevlerini yapabilme ve kontrolünü sağlama konusunda da eksiklikleri olduğu görülmüştür. Sürekli öğretmen değiştirmelerinden de kaynaklı olarak sınıfta arzu edilir bir düzenin olmadığı ve sorumluluğa dair kazanımlarla ilgili öğrencilerin pozitif yönde davranış değişikliğine henüz ulaşamadıkları görülmüştür. Öğrenciler ders esnasında dikkatini toplama ve sürdürmede, derse katılım ve kendini rahatça ifade etmede çekingendirler. Öğrenciler arasında törene yetişemeyen, ilk ders saatine sık sık geç gelenler vardır. Sınıf araç gereçlerine zarar verme ya da dikkatsizce kullanma da tespit edilen diğer olumsuz davranışlar arasındadır. Sınıf öğretmeni, tüm bu problemli davranışların temelinde öğrencilerde sorumluluk değerinin kazanılmadığı ya da kazanımın yetersiz seviyede olduğu kanaatine sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak öğrenciler ve velilere yönelik yarı yapılandırılmış sorular, öğretmen gözlemi ve öğretmenin işaretlediği çeteleler kullanılmıştır. Araştırma planında yer alan ders planları sonrasında, öğrencilerin fikirlerini açığa çıkarmaya yönelik ders süreci ile ilgili sorular hazırlanmıştır. Ders planlarının değerlendirme bölümlerinde de yarı yapılandırılmış sorular yer almaktadır. Sorular öğrencilerin sorumluluk bilincine yönelik değişimleri ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmaya çalışılmıştır.

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Sınıf öğretmeni etkinlikler sırasında ve etkinliklerden sonra öğrencileri amacına uygun şekilde gözlemlemiştir.

Ayıca öğrencilere verilen; ödev yapma ve ders araç gereçlerini eksiksiz bir şekilde getirme sorumluluklarıyla ilgili haftanın belirlenen günlerinde çeteleler tutulmuştur. Bu çeteleler sınıf öğretmeni tarafından dosyalanmıştır.

Eylem Planının Uygulanması

Öğrencilerde sorumluluk duygusu inşa etme ve geliştirmeye yönelik dokuz haftayı kapsayacak bir plan hazırlanmıştır. Her bir ders planı, bir sonraki için pilot bir uygulama niteliğindedir. Öğrenciler dikkatle gözlenmiş ve yeni planlar ihtiyaçlara göre tasarlanmıştır.

Tablo 1. Haftalık uygulama süreci

Uygulama Adımları	Uygulama Açıklamaları
Planların Hazırlanması	Ders planı öğretmen tarafından hazırlanmıştır.
Planların Kontrolü	Plan uzman tarafından incelenmiş gerekli görülen değişiklikler önerilmiştir.
Görüşlerin Alınması ve Son Halin Verilmesi	Plan öğretmen ve uzman işbirliğiyle uygulanacak şekle getirilmiştir.
Uygulama ve Değerlendirme	Öğretmen planı uygulamıştır.
Genel Değerlendirmenin Yapılması	Öğretmen ve uzman, genel değerlendirmeler sonucunda oluşturulacak yeni planlarla ilgili kararlar alıp işe koşmuştur.

Öğrencilere K1, K2, ….. K15 şeklinde kod isimler verilmiş ve onlarla ilgili bilgiler bu adlandırmalara göre aktarılmıştır. Aşağıda öğrencilere verilen sorumluluklar yer almaktadır.

K1 kod adlı öğrenciye "Arkadaşlarının eşyalarını sınıfa girebilecek yabancılardan korumak." ve "Arkadaşı K12 ile ilişkilerinde daha empatik yaklaşımlarda bulunmak." sorumlulukları verilmiştir.

K2 kod adlı öğrenciye "Sırasını ve sıra altını düzenli tutmak, zamanı verimli kullanmak için günde bir kez teneffüs saatlerine beş dakika kala haber vermek ve her konuda kendini özgürce ifade etmek." sorumlulukları verilmiştir.

K3 kod adlı öğrenciye "Öğretmeninin verdiği görevleri zamanında yapmak, okul eşyalarını eksiksiz getirmek ve zamanı iyi kullanmak için çaba göstermek." sorumlulukları verilmiştir.

K4 kod adlı öğrenciye "Okul çantasını kendisi hazırlamak, eşyalarını eksiksiz getirmek, gün içerisinde yaptıklarını kısa kısa günlüğüne yazmak." sorumlulukları verilmiştir.

K5 kod adlı öğrenciye "Sınıf içi düzeni ders zilinden öğretmen ziline kadar sağlamak, sınıf defterini müdür yardımcısına uyarıya gerek kalmadan kendiliğinden teslim etmek. Pazartesi günü defteri sınıfta öğretmen masasında hazır bulundurmak." sorumlulukları verilmiştir.

K6 kod adlı öğrenciye "Hafta içi arkadaşlarının ödevlerini kontrol etmek ve kendini özgürce ifade edebilmek." sorumlulukları verilmiştir.

K7 kod adlı öğrenciye "Sınıfta bir sümbül soğanı yetiştirmek. Gerekli ortam ve şartları sağlayarak sümbülün çiçek açmasını sağlamak. Sınıf arkadaşlarının okudukları kitapları her hafta Perşembe günleri kaydetmek." sorumlulukları verilmiştir.

K8 kod adlı öğrenciye "Okulda sunulacak olan 18 Mart Çanakkale programında öğretmeninin verdiği "Cenk Şarkısı" şiirini ezberlemek, programda okumak ve öğretmen masasının düzenine dair tedbirler almak." sorumlulukları verilmiştir.

K9 kod adlı öğrenciye "Günde en az iki kere ellerini sabun sıkarak yıkamak, okul formasını temiz ve özenli kullanmak." sorumlulukları verilmiştir.

K10 kod adlı öğrenciye "Sınıfta bir bitki yetiştirmek, sınıf tahtasının temizlemek ve ödevlerini düzenli yapma konusunda özenli olmak." sorumlulukları verilmiştir.

K11 kod adlı öğrenciye "Her teneffüs sınıfı havalandırmak. Günde bir kez sınıf kokusundan sıkmak. Ellerini en az iki teneffüs sabun sıkarak yıkamak, okul formasını özenli temiz kullanmak." sorumlulukları verilmiştir.

K12 kod adlı öğrenciye "Çarşamba günleri arkadaşlarının forma temizliği kontrolünü yapmak, çetelesini tutmak." sorumluluğu verilmiştir.

K13 kod adlı öğrenciye "İstediği boyutta istediği renkte bir deftere beğendiği 5 şiiri özenli ve düzenli şekilde yazmak. Günlük tutmak." sorumlulukları verilmiştir.

K14 kod adlı öğrenciye "Fotokopi çekildiğinde fotokopileri sınıfa getirmek. Evrak-alış verişlerini yapmak. Sınıf bitkilerini gerektiği ölçüde sulamak." sorumlulukları verilmiştir.

K15 kod adlı öğrenciye "Ders araç gereçlerini eksiksiz getirmek. Teneffüslerde gereksiz yana ışıkları kapatmak, akıllı tahtayla işimiz bittiğinde fişini çekmek." sorumlulukları verilmiştir.

Eylem planında "Hikaye etkinliği, Masal etkinliği, Şiir dinleme ve okuma etkinliği, Şarkı söyleme etkinliği, Oyun ile meşale yakma etkinliği, Drama Etkinliği, Menemen etkinliği, Film izleme etkinliği ve Workshop" olmak üzere toplam 9 farklı etkinlik programı yer almaktadır.

Hikaye Dinleme ve Canlandırma: Sabahattin Ali'nin "Arabalar Beş Kuruşa" adlı hikâyesinden hareketle etkinlik oluşturulmuş ve toplam 4 ders saati uygulanmıştır.

Masal Etkinliği: Sınıf öğretmeni tarafından yazılan sorumluluk konusunun ele alındığı "Bizim Meraklı Küçük Kız" adlı masaldan hareketle etkinlik oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Şiir Dinleme ve Okuma: Sınıf öğretmeni tarafından yazılan sorumluluk temalı "Sorumluluk Bilincim" şiirinden hareketle etkinlik oluşturulmuş ve uygulanmıştır.

Şarkı Söyleme: "Sorumluluk Bilincim" isimli şiir, "Ali babanın bir çiftliği var." şarkısının müziğiyle ilk önce öğretmen tarafından daha sonra tüm öğrencilerle birlikte söylenmiştir. Ardından şarkının hareketleri de etkinliğe eklenmiştir. ("Dişleri fırçalamak" denilince dişler fırçalanıyormuş gibi yapılır. "Babam alır getirir" derken poşet taşınır. "Annem nefis pişirir" kısmında ise parmaklar birleştirilerek enfes anlamında eller aşağı yukarı sallanır.)

Oyunla Meşale Yakma: Öğretmen öğrencileri açık havaya çıkarıp iki gruba ayırmıştır. İki resim kağıdına çizilmiş yanan meşale resmini iki ayrı sıra üzerine yerleştirmiştir. Verilen malzemelerle resimdeki kara kalem çizimi en hızlı dolduran grup meşaleyi yakmış sayılmış ve birinciliği almıştır.

Drama Etkinliği: Sorumluluk temalı bir drama atölyesi uygulanmıştır.

Menemen Etkinliği: Öğretmen öğrencilere menemen yapmakla ilgili "taşıyıcılık, doğrayıcılık, yumurta kırıcılık, dağıtıcılık" gibi çeşitli sorumluluklar vermiş ve herkesin üstüne düşeni yerine getirmesi gerektiğini anlatmıştır. Hep birlikte yapılan menemen yendikten sonra öğrenciler, sorumlukları hakkında konuşturulmuştur.

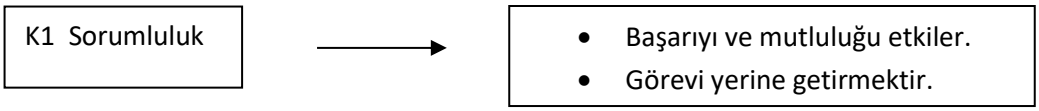
Film İzleme Etkinliği: "Black" adlı filmin öğretmen tarafından önceden belirlenmiş bazı kısımları öğrencilere izletilmiştir. Filmde öğrenci olmanın getirdiği kişisel sorumluluklar ve öğretmen olmanın getirdiği kişisel sorumluluklara dikkat çekilmiştir.

Workshop Etkinliği: Workshop planı, Fen Bilimleri ve Matematik ders saatlerinde işlenmek üzere, basit elektrik devreleri, çevre, uzunluk ölçme konularıyla ilgili olarak düzenlenmiştir. Bu ders planı yaklaşık olarak altı ders saati süresince uygulanmıştır. Öğrencilerden hep birlikte elektrik devreleri ve eşyaları olan bir maket ev hazırlamaları istenmiştir. Etkinlik için mukavva plakları, silikon tabancası, silikon, çok sayıda yapıştırıcı, çok sayıda makas, maket bıçağı, yapışkanlı renkli kağıtlar, perde için minik tül, 5 tane duy, 5 tane ampul, 5 tane bağlantı kablosu, 10 tane pil, 5 tane pil yatağı, 5 tane anahtar, cetvel, çatı için kozalak ve diğer atık olan tül parçaları kumaş parçaları, evin çatısı için kozalaklar, pul ve payetler kullanılmıştır.

Bulgular

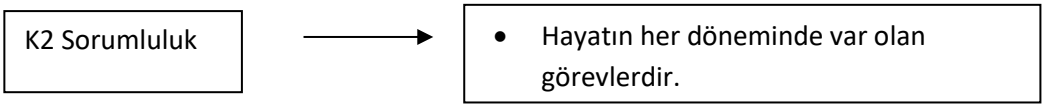
Sınıf öğretmeni, araştırma sonunda öğrencilerin hemen tamamının sorumluluk davranışında olumlu yönde değişme olduğunu gözlemlemiştir. Öğrencilerin eylem planından önceki sorumluluklara dair kayıtsız tavırlarında değişiklikler olmuştur. Öğretmen değişik etkinlikler yoluyla zenginleştirilen derslerde öğrencilerin motivasyonun arttığını, sorumluluk almada istekli ve kararlı olduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca eylem planı uygulandıktan sonra velilerle görüşülmüş ve süreçteki gözlemlerini paylaşmaları istenmiştir. Veliler çocuklarının sorumluluk bilincinde olumlu yönde değişiklikler fark ettiklerini ve bundan son derece hoşnut olduklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama sonrasında öğrencilere sorumluluğun ne olduğu ve kendilerine ne düşündürdüğü sorulmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplardan Şekil 1 ve diğerlerinde görüldüğü gibi çıkarımlar yapılmış ve aşağıda paylaşılmıştır.



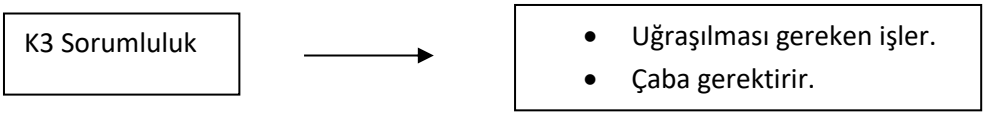
Şekil 1. K1 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K1 kod adlı öğrenci için sorumluluk görevi yerine getirmektir. Ona göre sorumluluk hem okul başarısını hem de kişisel mutluluğu olumlu yönde etkiler.



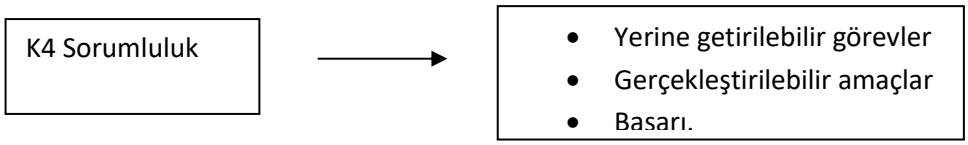
Şekil 2. K2 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K2 kodlu öğrenci için sorumluluk, yaşadıkça karşısına çıkabilecek, her an var olan görevlerdir.



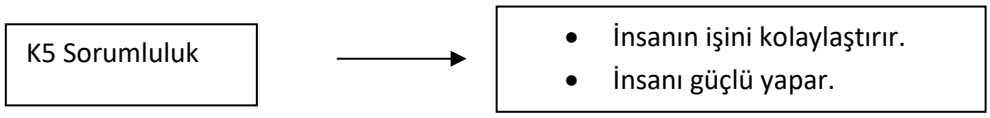
Şekil 3. K3 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K3 kodlu öğrenci için sorumlulukları yerine getirmek için mutlaka çaba göstermek gerekir. Uğraşılması gereken işler onun için sorumluluktur.



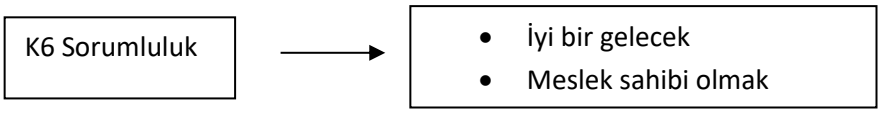
Şekil 4. K4 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K4 kod adlı öğrenci için sorumluluk, yapılması güç olmayan ve insana başarılı olmayı sağlayan görevlerdir.



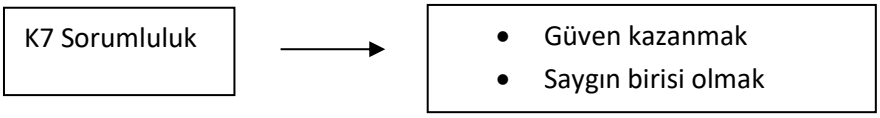
Şekil 5. K5 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K5 kodlu öğrenci için sorumluluk, insanı güçlü kılan ve böylelikle de kolaylıkla görevleri yapabilecek hale getiren yetidir.



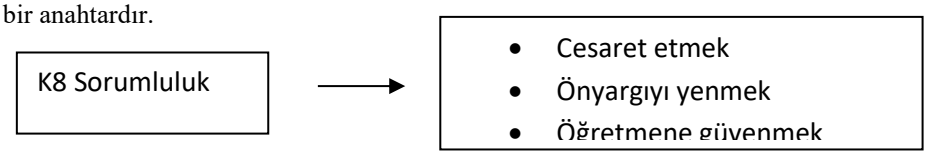
Şekil 6. K6 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K6 için sorumluluk, iyi bir hayat, mutlu yarınlar için gereklidir. Güzel bir mesleğe giden yoldur.



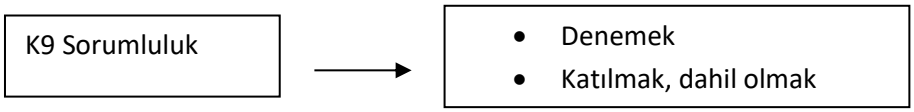
Şekil 7. K7 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K7 kodlu öğrenci için sorumluluk, insanların güvenini kazanmak için bir yol, toplumda saygınlık oluşturmak için önemli bir anahtardır.



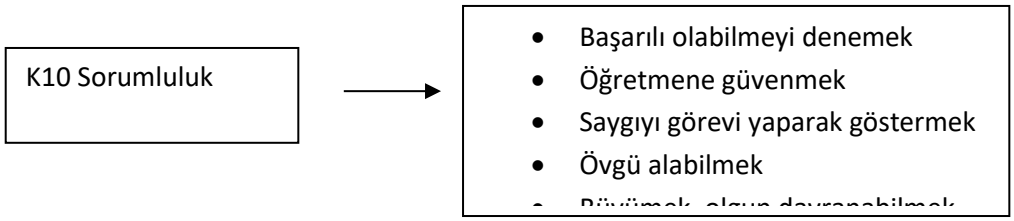
Şekil 8. K8 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K8 kodlu öğrenci için sorumluluk, önyargısız olmak, denemek, cesur olmak ve rehber olan kişiye güvenmektir.



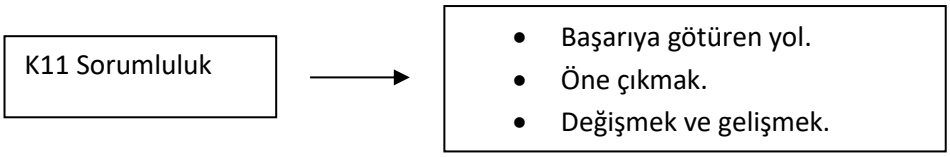
Şekil 9. K9 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K9 kodlu öğrenci için sorumluluk yeni şeyler deneyebilmek, çekingen olmadan etkinliklere katılmak ve sürece dahil olmaktır.



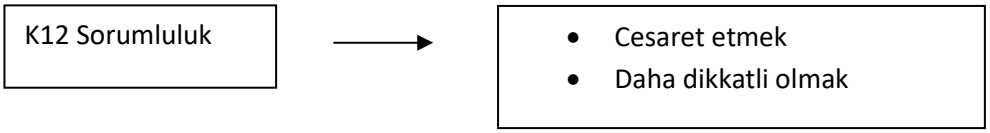
Şekil 10. K10 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K10 kodlu öğrenci için sorumluluk öğretmenine güvenerek görevi denemekten çekinmemek, övgü alabilmektir.



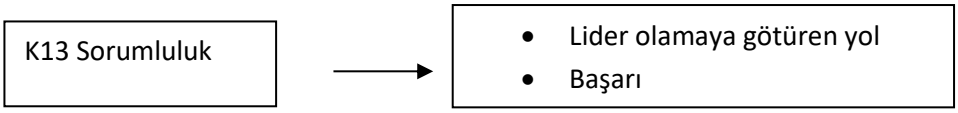
Şekil 11. K11 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K11 kodlu öğrenci için sorumluluk başarıyı sağlayan ön koşuldur. Değişmek ve gelişmenin anahtarıdır.



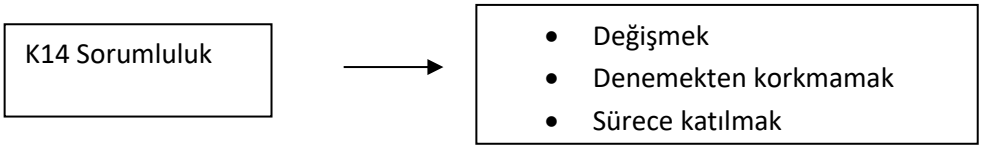
Şekil 12. K12 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K12 kodlu öğrenci için sorumluluk çekingen davranmayıp cesaret etmektir. Ayrıca dikkatli davranmak da sorumluluğa dahil bir eylem olarak görülmektedir.



Şekil 13. K13 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K13 kodlu öğrenci için sorumluluk başarılı olmak ve lider olabilmektir.



Şekil 14. K14 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K14 kodlu öğrenci için sorumluluk değişmek, yeni şeyleri denemek ve sürece katılmaktır.

Şekil 15. K15 kod adlı öğrenci perspektifinden sorumluluk

K15 kodlu öğrenci için sorumluluk, tasarrufu sağlamak, verilen görevleri yerine getirmektir.

Eylem Araştırması Sürecinin Uygulanabilirlik Açısından Değerlendirmesi

İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okul sorumluluk bilinçlerini geliştirmek adına hazırlanan ders planlarının uygulamasında karşılaşılan bazı durumlar aşağıda sıralanmıştır.

İlk olarak hikaye dinleme ve canlandırma etkinliğine yönelik öğrencilere "Arabalar Beş Kuruşa" hikayesi okunmuştur. Öğrencilerin okuma esnasında dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir. Hikayenin uzunluğundan kaynaklanan bu durum canlandırma aşamasına geçildiğinde yerini merak ve canlandırmaya yönelik isteğe bırakmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde hikaye kısaltılabilir. Böylelikle öğrenciler hikayeyi daha iyi kavrayabilir. Hikaye olarak çalışmada kullanılan "Arabalar Beş Kuruşa" başlıklı hikaye odak nokta olan sorumluluk kavramını öğrencilere hissettirmiştir.

Masal etkinliğinde öğrencilerin "Bizim Küçük Kız" masalını öğretmenin pandomimi yoluyla sezinlemeleri sağlanmıştır. Masal okunduğunda öğrencilerin sıkılmadan ve dikkatle dinledikleri görülmüştür. Bu da kullanılan metin türünün çocukların seviyesi açısından uygun ve ilgi çekici olduğunu göstermiştir.

Şiir dinleme ve okuma etkinliğinde öğrencilere okutulan "Sorumluluk Bilincim" başlıklı şiir, öğrenciler tarafından istekle okunmuştur. Özellikle şiirde geçen okul çantası hazırlama sorumluluğuna dair vurgudan sonra öğrenciler, oldukça hassas davranmaya başlamış ve böylelikle çantalarını kendileri hazırlamaya özen göstermişlerdir. Süreçte şiirin normal uzunlukta ve akıcı olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından da kolaylıkla anlaşılmıştır.

Şarkı söyleme etkinliğinde "Mutluluk Sorumluluk" şarkısını öğrencilerin neşeyle söylediği gözlemlenmiştir. Şarkı için kullanılan melodi daha yavaş bir melodi seçilerek uyarlanabilir. Araştırmada Ali Babanın Çiftliği şarkısının melodisi kullanılmış, öğrenciler melodi hızına ayak uydurmuştur fakat daha yavaş bir melodi de kullanılabilir.

Oyun ile Meşale yakma etkinliğinde öğrenciler iki gruba ayrılıp, her bir grup üyesinin masadaki kağıda sorumluluğunu yazması ve krapon kağıdını meşale resmine yapıştırması istenmiştir. Oyun oynanırken bazı öğrenciler sorumluluklarını hatırlama konusunda arkadaşlarından yardım almıştır bunu önlemek adına yüksek sesli bir şarkı açılabilir. Böylelikle duyamaz ve kendi sorumluluklarını kendileri hatırlamaya çalışırlar.

Drama Atölyesi ders planında, öğrencilere okul sorumluluklarını hatırlamaları ve canlandırmaları söylenmiştir. Ardından iki grup oluşturulmuş ve her bir gruba keseden iki atasözü çektirilmiştir. Seçilen atasözlerinden biri ile ilgili hikaye yazmaları ve canlandırmaları diğeri ile ilgili resim yapmaları istenmiştir. Bu aşama planlanandan daha uzun sürmüştür.

Menemen etkinliğinde her görev ve iş sorunsuz yapılmıştır. Verilen sorumlulukların öğrencilerin yaşı ve becerisine uygun olarak belirlendiği görülmüştür. Uygulama esnasında işlemlerin sırasıyla yapılmasına bağlı olarak herhangi bir aksaklık oluşmamıştır. Sadece sütten tereyağı elde etme konusunda yeterli bilgiye sahip olmama sebebiyle tereyağı üretilememiştir. Bu sorumluluk çıkarılabilir ya da önceden deneme yapılarak sütten tereyağı elde edilebilir.

Film izleme etkinliğinde kullanılan "Black" filmi yerine başka bir film kullanılabilir. Ayrıca filmin altyazılı değil de dublajlı olarak seçilmesi de anlaşılırlığı artıracaktır. Black filmi izlenirken okuma hızına bağlı olarak bazı yerlerin alt yazıları kaçırılmış ve yeterince anlaşılmamıştır. Seçilen filmin kesitler halinde izletilmesi sorumluluk kavramına dikkatleri çekmek açısından da önemlidir.

Workshop etkinliğinde öğrencilerin ölçülü ve basit elektrik devreleri olan bir ev yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin belirlenen aşamaları birer birer yerine getirdiği ve kendi tercihlerine göre başka sorumluluklar üstlendikleri görülmüştür. Bu da sürecin uzamasına neden olmuştur. Öğretmenin dersten önce belirlenen aşamaların dışında istekli öğrencilerin seçeceği başka sorumlulukları başlıklar halinde belirlemesi daha sistematik çalışılmasını sağlayabilir. Ayrıca zaman kaybını da önleyebilir. Süreç öğrencilerin bağımsız olarak sorumluluk alabilme durumlarını gözlemlemek için tasarlanmış ve bu amaca hizmet ettiği görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları ışığında çalışma grubunun okul sorumluluğuyla ilgili davranışlarında iyileşme, istekli olarak sorumluluk alma ve yerine getirme düzeyinde artış gözlenmiştir. Öğrencilerin sorumluluk duygusu, sorumluluk tanımlamaları, sorumlulukla ilgili motivasyonları olumlu yönde gelişince okul başarıları da yükselmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin akademik başarılarını sağlamada ve sorumluluk duygusunu arttırmada okuldaki etkinlikler bağlamının önemini vurgulamaktadır. Helker ve Wosnitza (2016) tarafından yapılan çalışmada (1) öğrenme sürecinin sorumluluğu, (2) öğrencinin başarısı ve (3) destekleyici bir sosyal ağ oluşturulması olmak üzere üç sorumluluk boyutu tanımlanmıştır ve boyutların birbiriyle ilişkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Çalışma kapsamında öğrenciler, kendilerini sorumluluk almaktan alıkoyan sebeplerin bertaraf edilebileceğini, sorumlulukları yerine getirmenin imkansız olmadığını fark etmişlerdir. Sorumluluk eğitiminde masal, hikâye, şiir gibi edebi türlerin kullanımının etkisi, uygulanan ders süreçlerinde gözlenmiştir. Söz konusu eserlerin öğrenciler üzerinde iz bıraktığı tespit edilmiştir.

Sorumluluk kazandırma sürecinde öğrencilere kademeli olarak sorumluluk vermenin etkin bir yol olarak kullanılabilirliği ortaya çıkmıştır. Kolaydan zora, basitten karmaşığa, az beceri gerektirenden çok beceri gerektirene doğru olacak şekilde düzenlenen etkinliklerin, öğrencilerin sorumluluk almaya yönelik davranışlarında iyileşmeye vesile olduğu görülmüştür. Hatta sorumluluk alma konusunda araştırma öncesine nazaran daha cesaretli oldukları gözlenmiştir.

Yakar (2017) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur. Araştırma sonucunda, potansiyel gelişim alanı bağlamında gerçekleştirilen öğrenme görevlerinin, öğrencilerin öğrenmeye yönelik sorumluluklarını, fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını ve fen başarılarını geliştirdiği tespit edilmiştir. Ayrıca Escarti, Llopis-Goig ve Wright (2018) tarafından yapılan bir çalışmada da sorumluluğu artırmak ve çeşitli ortamlara aktarılan yaşam becerilerini öğretmek için Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Öğretimi modeli geliştirilmiştir. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin sorumluluğu geliştirmek için kullandıkları stratejiler, öğrencilerinin sorumlu davranışları göstermeleriyle önemli ölçüde ilişkilidir. Ayrıca geliştirilen modelin, okul müfredatında sorumluluğu teşvik etmek için etkili bir çerçeve sağlayabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere sorulan açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevapları incelendiğinde, öğrencilerin sorumluluk sahibi olduklarında geleceklerinin olumlu ve güzel yönde etkileneceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bulgulara göre çalışma grubundaki öğrenciler, sorumluk sahibi olduklarında kendilerini çok iyi, keyifli ve heyecanlı hissetmektedirler. Bu bulguya dair Karakuş, Kartal ve Çağlayan (2016) tarafından hazırlanan bir çalışmada ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin davranış haline getirmesi gereken sorumluluğu nasıl tanımladıkları ve sorumluluklarını yerine getirip getirmeme durumlarına ilişkin duygularını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğrenciler sorumluluğu çoğunlukla bilişsel düzeyde ödevini yapan çocuklar ve verileni yerine getiren kişiler olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler sorumluluklarını yerine getirdiklerinde yaşadıkları duyguları mutlu olmak, güvenilir olmak, gurur duyma ve takdir edilme olarak belirtmişlerdir. Ayrıca verilen görevi yerine getirdikleri zaman rahatladıklarını, çevrede olumlu sonuçlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler sorumlu oldukları davranışları yerine getirmediklerinde ise üzüntü, gözden düşme korkusu, huzursuzluk, mutsuzluk, kaygı ve başarısızlık duygusu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Söz konusu bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin süreç sonunda, sorumluluk sahibi oluklarında bu durumun geleceklerini olumlu yönde etkileyeceğine dair kurdukları cümleler mevcuttur. Öğrencilerde bu konuda olumlu fikirler oluşmuştur. Araştırma ile benzer özellikleri olan Aladağ (2009) tarafından yürütülen çalışmada ilköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, uygulanan programın deney grubu öğrencileri üzerinde olumlu bir etki yaptığı görülmüştür.

Öğrencilerin okul sorumluluklarını yapmaları sonucunda başarı düzeylerindeki değişimi görmeleri sağlanmıştır. Dönem sonunda aldıkları başarı belgeleri yoluyla da bunu kendilerine ve ailelerine ispatlamışlardır. Benzer sonuca ulaşılan bir örnek çalışma ise Gündüz (2014) tarafından yapılan, ilköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde sorumluluk değerinin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğretilmesinin akademik başarı ve tutuma etkisi başlıklı araştırmadır. Söz konusu çalışmada proje tabanlı sorumluluk değer öğretimin yapıldığı grupta olan öğrencilerin hem akademik başarılarının arttığı hem de kişisel sorumluluklarında ve görev bilinci anlamında tutum puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Uygulanan işbirlikli etkinlikler yoluyla, öğrencilerin sorumluluk sahibi olma düzeylerini görebilmeleri, kendilerini keşfetmeleri ve okul sorumlulukları konusunda yapabileceklerinin farkına varmaları sağlanmıştır. İşbirlikli öğrenme yoluyla öğrencilerin ilişkilerinde daha empatik davrandığı görülmüştür. Yontar (2013) tarafından yapılan Sosyal Bilgiler programında kazandırılması hedeflenen sorumluluk değeri ve empati becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi başlıklı çalışmada, öğrencilerin empati düzeylerinin, sorumluluk düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin karşılıklı ilişkilerinde empatik olma düzeylerinin sorumluluk alma düzeyleriyle ilişkili olduğu anlamına gelmektedir.

Bu sonuçlar ışığında şunlar önerilebilir:

Bireysel sorumluluk bilincini geliştirmeye yönelik oluşturulan sorumluluk eğitimi programı, adı geçen okuldaki ilkokul 4. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere geliştirilmiştir. Planı uygulamak isteyen eğitimciler onu sınıf ihtiyaçları ve düzeyine göre yeniden şekillendirebilir.

Sorumluluk bilinci kazandırma konusunda ihtiyaç duyulan yeni yol ve yöntemler bu çalışmadan yararlanılarak geliştirilebilir.

Sorumlulukla ilgili geliştirilen eylem planına dair, öğretmenlere MEB ile işbirliği içinde uygulama eğitimi verilebilir. Diğer derslerde yer alan kazanımlar sorumluluk değeriyle ilişkilendirilerek yeni ders planları geliştirilebilir.

Kaynakça

Abdi-Golzar, F. (2006) İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerine Yönelik Sorumluluk Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sorumluluk Düzeylerinin Cinsiyet, Denetim Odağı ve Akademik Başarıya Göre İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Acun Kapıkıran, N. (2008). Başarı sorumluluğunun ve başarı kaygısının psikopatolojik belirtilerle ilişkisinin belirlenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(23): 140-150.

Aladağ, S. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Kazanma Düzeyine Etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Doktora Tezi, Ankara.

Cüceloğlu, D. (2002). Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Çoban, O. (2016). Sokratik Sorgulama Yöntemi ile Sorumluluk Değerinin Öğretimi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Programı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uşak.

Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. M. (2018). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. Journal of Teaching in Physical Education, 37(1), 12–3.

Fisher, D. & Frey, N. (2008). Better Learning Through Structured Teaching: A Framework For The Gradual Release of Responsibility. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gordon, B., Jacobs J. M. & Wright, P. M. (2016). Social and emotional learning through a teaching personal and social responsibility-based after school program for disengaged middle school boys, Journal of Teaching in Physical Education, 35(4), 358-369.

Gündüz, M. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde "Sorumluluk" Değerinin Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile Öğretilmesinin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Helker, K. & Wosnitza, M. (2016). The ınterplay of students' and parents' responsibility judgements ın the school context and their associations with student motivation and achievement. ınternational, Journal of Educational Research, 76, 34–49.

Karakuş, C., Kartal, A., & Çağlayan, K. T. (2016). İlkokul öğrencilerine göre sorumluluk, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49 (1), 1-19.

Kayışoğlu, N. (2010). Bireysel Sorumluluk ve Teolojik Temelleri. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, "2023 Eğitim Vizyonu", 2018/2019 Eğitim Öğretim Yılı Yayınlı.

Mills, G. E. (2003). Action Research. A Guide for the Teacher Researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension, Contemporary Educational Psychology, 8: 317-344.

Yakar, A. (2017). Potansiyel Gelişim Alanı Bağlamında Bir Eylem Araştırması: Öğrenme Sorumluluğu, Motivasyon ve Başarı. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Aydın.

Yontar, A. (2013). Sosyal Bilgiler Programında Kazandırılması Hedeflenen Sorumluluk Değeri ve Empati Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Karar Verme Durumlarının İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması

Investigation of the Decision-Making Situations of Elementary School Students Within the Scope of Life Science Course: An Action Research

Elif Burcu Yaşar[1], Z. Nurdan Baysal[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin karar verme becerilerinin geliştirilmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan "Eylem Araştırması" olarak tasarlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak belirlenen İstanbul ili Pendik ilçesinde bir devlet okulunda öğrenim gören 32 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öncelikle ilgili yazılı kaynaklar incelenerek elde edilen bilgiler ışığında günlük hayattan seçilen karar verme durumları/senaryoları oluşturulmuş karar vermenin basamakları dikkate alınarak her bir oturum düzenlenmiştir. Senaryolarla karar verme basamakları dikkate alınarak oluşturulan, tek oturumluk etkinliklerden birisi ön etkinlik ve son etkinlik olarak sürecin başında ve sonunda veri toplamak amacıyla uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Bu araştırma kapsamında, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinden alınan cevaplar sonucunda elde edilen bazı bulgulara göre, öğrencilerin karar verme basamaklarında uygulama esnasında süreç başında zorlanırken yapılan örnek uygulamalar ve etkinlikler sonunda ise karar verme niteliğinde ve ürettikleri seçenek sayılarında bir artış olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Karar verme, seçenek, eylem araştırması

Abstract

The aim of this study is to improve the decision-making skills of the second grade elementary students. The research was designed as an "Action Research" which is one of the qualitative research methods that allows making a new application in the current situation and observing its effects in the process, enabling the problems and sub-problems underlying the research to be sought. The research was conducted in 2017-2018 academic year. It was applied to 32 second grade students in a public school in Pendik district of Istanbul, determined by using convenience sampling. First, in the light of the information obtained by examining the relevant written sources, each session was organized by keeping the steps of decision-making in the face of situations/scenarios selected from daily life in mind. For each session, expert opinions were received, various arrangements were made in accordance with the expert's criticisms and evaluations, and the study was finalized. Collected data were analyzed based on content and descriptive analysis. Within the scope of this research, according to some findings obtained as a result of answers given by second grade elementary students; while the students struggled in the application process of decision-making steps, in the sample applications and activities it was observed that there was an increase in the quality of decisions and the number of options produced.

Keywords: Decision making, option, action research

Giriş

İçinde yaşadığımız küresel dünyanın gereklilikleri ve karşılaşılan problemler doğru karar verebilme becerisinin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüz insanının demokratik toplumda üretken, görevlerini önem sırasına koyabilen, duygusal, kişisel ve sosyal gerçeklerini en iyi şekilde başarma yetisine sahip bireyler olabilmeleri için karar verebilme yeterliliğine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bireyler her gün değişik önem derecesinde kararlar verirler. Verilen kararlar kimi zaman önemli görülmese de kimi zaman hayati önem taşıyabilmektedir. Yerinde ve uygun verilmiş kararlar bireyin yaşamında olumlu değişimlere neden olurken, kararlar yaşam yönelimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu yüzden bireyin hayatının seyrine etki edecek kararları doğru şekilde alabilmesi için bu sürecin öğretilmesi gerekmektedir. Karar verme oldukça dinamik bir süreçtir. Belli karar verme basamakları ile düşünen birey aktif bir sürecin içerisinde bulunmaktadır. Bu yüzden karar verme süreci bireyler tarafından doğru anlaşılmalıdır. Alınan uygun ve etkili kararlar, bireyin yaşamını kolaylaştırmakta ve yaşamından doyum almasını sağlamaktadır (Ersever, 1996). Bu karmaşık ve aktif olmayı gerektiren süreç bireyin yaşamında başarılı olması için de öğrenilmeyi gerektirmektedir. Karar verme süreci karar verme ihtiyacının duyulması ile başlamaktadır. Bireyin karar vermeyi gerektirecek bir durumla karşılaşması ile başlayan birinci adım bireyin ne zaman ve nasıl karar vereceğini belirlediği sonraki adımlarla devam eder. Verilmesi düşünülen karar, davranışa dönüşerek uygulanır ve bu süreç sona erer.

Karar vermeyi etkileyen birçok faktör bulunmaktadır; bireysel ilgiler, toplumsal değerler, kültür ve psikolojik durum bunlardan bazılarıdır. Bu faktörlerin yanı sıra sorunu anlayan bireyin, karar vermeyi gerektiren bir güçlüğü sezmesi ve seçenekler oluşturması gereklidir (Kuzgun, 2006). Toplumsal değişimin her alanda olduğu gibi karar verme olgusunda da gelişmeler göstermesi, karar verme durumlarıyla baş etmeye çalışan bireylerin

[1] Uzman Öğretmen, burcuyazici30@hotmail.com

[2] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, znbaysal@marmara.edu.tr

artan seçenek sayılarıyla karşılaşmasını sağlamıştır. Artan seçenek sayıları karar almayı yakından etkileyen bir durumdur. Kişinin bu seçenekleri değerlendirip problemini çözebilecek nitelikte olanını seçebilme becerisinin gelişmesi gerekmektedir. Seçenekler, amacı gerçekleştirmek veya sorunu ortadan kaldırmak için izlenen yolun yapı taşlarıdır. Birey yaşamı boyunca varlığını sürdürebilmek için aldığı tüm kararlarda her tür seçeneği düşünüp bu seçenekleri değerlendirerek en uygun olanını seçmelidir. Her bireyin, bu süreçte daha mantıklı karar verebilmesi bu becerilere sahip olup olmaması ile yakından ilgilidir. Çocuklarda karar verme becerileri süreç olarak incelendiğinde, bilişsel gelişimin bir parçası olduğu görülmektedir. Bilişsel yönden gelişen çocuk, önce dil edinimini kazanmakta bununla birlikte düşünce gelişimi başlamaktadır. Dil ve düşüncenin gelişimiyle birlikte özerk bir varlık olduğunu anlayan çocuk, yaşamla ilgili deneyimler edinirken çeşitli problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin çözümünde karar verme becerisini kullanmaktadır. Son yıllarda yapılan birçok çalışma düşünme becerilerinin küçük yaşlarda öğretiminin çağa uygun bireyler yetiştirmedeki önemini vurgulamaktadır. Çocukların düşünme etkinlikleri yoluyla erken yaşlarda deneyim kazanmaları, neden böyle düşündüklerinin ve nasıl düşündüklerinin farkında olmaları ve düşünmenin her alanla ilişkilendirilebilmesi çok önemli bir hedeftir (Mutlu ve Aktan, 2011). Düşünme becerilerinden biri olan karar verme becerisinin bireyin kendini tanımaya başladığı çağlardan itibaren edinilmesi gereken bir beceri olduğu açıktır.

Karar verme becerisinin, eğitimin ilk yıllarından itibaren kazandırılması isteğinden dolayı programlarda yer aldığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde (Demirtaş ve Sucuoğlu, 2009; Levin vd., 2007; Jacobs ve Klacyznski, 2005'den akt. Pekdoğan, 2015), karar verme becerilerinin erken yaşlarda geliştirilmesinin önerildiği görülmektedir. Günümüz insanının demokratik toplumda üretken, görevlerini önem sırasına koyabilen, duygusal, kişisel ve sosyal gerçeklerini en iyi şekilde başarma yetisine sahip bireyler olabilmeleri için karar verebilme yeterliliğine ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu süreçte seçeneklerin sonuçlarını ön görmeye çalışarak düşündürmek ve doğru kararlara ulaşmayı öğretmek onları hayata hazırlamakta etkin rolleri olan okulların ve öğretmenlerin görevleri arasında olmalıdır. İlkokul, hayata hazırlamak için temel becerilerin geliştirildiği okul öncesinden sonra ilk kurumdur.

Aileden sonra sosyal ortam olarak kabul edilen okullar, çocuk yaşantısı için birçok farklı durumların ve seçeneklerin bir arada olduğu ortamlardır. Çocuk karar verebilme durumlarıyla en çok okullarda karşılaşmaktadır. Karar verme becerilerinin eğitimin ilk basamağından itibaren gelişebilmesi için eğitim süresince çocuklara yaparak yaşayarak hayatın içerisinden örneklerle ve sistematik şekilde karar verme deneyimleri sağlanmalıdır. Karar verme becerilerinin eğitim yoluyla geliştirilebilmesinde ise öğretmenin rolünün büyüktür. Okullarda çocukları en iyi gözlemleyecek ve rehberlik edecek kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle bu araştırmada uygulanacak etkinlikler, çocukların karar verme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere yol gösterici olması amaçlanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde karar verme ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok yönetimde ve yönetici eğitimlerinde olduğu eğitim bilimleri alanında ise bu konudaki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu fark edilmektedir. Bu çalışmalar da ikinci kademe öğrencileri ve lise öğrencilerinin mesleki karar verme tercihleri üzerine olduğu görülmektedir. Son yıllarda alan yazında Pekdoğan (2015)'ın okul öncesi öğrencileri, Demirbaş Nemli (2018)'nin ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmalar dikkati çekmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi üzerine küçük yaş gruplarında bir çalışma yapılması ihtiyacı söz konusudur. Bu ihtiyaçtan hareketle araştırmanın ana sorusu; "İlkokul ikinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan karar verme senaryosu ve sürecini içeren etkinliklerde, karar verme sürecinin basamaklarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyi nedir/nasıldır?" şeklinde düzenlenmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; İlkokul ikinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan karar verme senaryosu ve sürecini içeren etkinliklerde, karar verme sürecinin basamaklarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyini belirlemektir. Ana sorun ışığında alt problemler aşağıdadır. Katılımcılar;

- Karar vermesini gerektirecek durumu fark edebilme de araştırma öncesi ve sonrası gelişmeler nelerdir?
- Karşılaştığı problemin kime ait olduğunu belirleyebilmede araştırma öncesi ve sonrası gelişmeler nelerdir?
- Araştırma öncesi ve sonrasında karşılaştığı karar verme durumlarının çözümüne yönelik alternatif seçenekler oluşturabilmeye ait değişimler ve gelişmeler nelerdir?
- Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin sonuçlarını düşünebilmede araştırma öncesi ve sonrası gelişmeler nelerdir?
- Karar verme durumlarında oluşturulan alternatif her bir seçeneğin içinden kendine en uygun olanını seçip neden belirtebilmede süreç öncesi ve sonrası gelişmeler nelerdir?

Elde edilen sonuçların geliştirilebilmesi için sınıf ortamında yapılan çalışmaların artmasının ve karar verme beceri öğretiminin günlük sınıf aktivitelerinin bir parçası haline getirilmesinin tüm öğrenciler ve öğretmenler için çağımız eğitim anlayışı doğrultusunda faydalı olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Çalışmada uzman araştırmacıların önderliğinde, araştırmacının ve probleme taraf olanların da katılmasıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, uygulamayı iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemek amacıyla (Karasar, 2015) eylem araştırması yapılmıştır. Eylem araştırmaları esnek bir yapıya sahip ve genelleme amacı gütmeyen çalışmalardır. "Eylem araştırması süreç içerisinde uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır" (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.307). Bu çalışmada öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek için eylem planları düzenlenip uygulanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan –araştırmacılardan birisinin kendi çalıştığı okul olması sebebiyle- kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılı İstanbul İli Pendik İlçesi'ndeki bir devlet okulunun 2. sınıfında öğrenim gören 15'i kız 17'si erkek 32 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak; ön etkinlik ve son etkinlik karar verme senaryoları, karar verme senaryolarından oluşan öğrenci ürünleri, öğretmen günlüğü ve araştırmacı gözlem notu kullanılmıştır. Karar verme senaryolarından oluşan öğrenci çalışma ürünleri karar vermenin basamakları dikkate alınarak düzenlenmiştir. Her bir basamak için cevap vermeleri istenen, katılımcılardan özellikle karar vermenin seçenek oluşturma basamağı üzerine durulmuştur. Uzman sınıf öğretmeni ve danışman öğretmen tarafından katılımcıların yaş seviyeleri dikkate alınarak onlara verilen eğitim materyaline en fazla beş adet ürettikleri seçeneği kutulara yazmaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uygulama süreci sekiz senaryo, sekiz oturum şeklindedir. Senaryolar çalışma yaprakları şeklinde karar verme sürecinin basamakları incelenecek şekilde düzenlenmiştir. Bu süreç sonrasında karar verme becerisinin bir basamağı olan seçenek oluşturmadaki gelişimini görebilmek için on adet senaryo hazırlanmış ve katılımcıların problemle karşılaştıklarında nasıl karar vereceklerini yazmaları istenmiştir. Bu süreç uygulanırken senaryoların katılımcılar için cevaplandırılması zor olacağı düşüncesiyle toplam sekiz adet olmak üzere katılımcıların bir ders saatinde bir çalışma yaprağını doldurmaları istenmiştir. Ön etkinlik ve son etkinlik de bu senaryolara benzer şekilde düzenlenmiştir. Yaş seviyesinin özellikleri, bir önceki derste yapılanları düzenli bir şekilde bir sonraki derse aktarmalarının zor olacağı düşüncesi ile tüm oturumlarda benzer formlar kullanılmış ve her etkinlik için bir saat uygun görülmüştür. Ön etkinliğin uygulandığı hafta, katılımcılara bilgi verilerek araştırmacının ne amaçla sınıfta bulunacağı ve neler yapacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Programın içeriği tanıtılmakla birlikte süreç içerisinde nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda hem araştırmacı hem sınıf öğretmeni öğretmen kısa açıklamalar yapmıştır. Karar verme süreci ile ilgili hiçbir bilgi verilmemiş sadece örnek uygulamalara değinilmiştir. Her bir oturum Hayat Bilgisi dersi kazanımları esas alınarak planlanmış ve uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizlerinin kullanıldığı bu çalışmada araştırmada alandan toplamış olan verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı kalan bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çalışmıştır. Eylem araştırmasının verilerinin çözümlenmesi sırasında betimsel çözümleme, içerik çözümlemesi ve tümevarım çözümlemesi sıklıkla kullanılan yöntemler (Balcı, 2016) olarak bu araştırmada da içerik analizi ve betimsel çözümleme yapılmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan karar verme senaryolarının katılımcıların karar verme süreçlerine ve karar vermede seçenek oluşturabilmelerine yönelik etkilerini görmek amaçlanmıştır.

Araştırmada belirlenen amaç doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilerek gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak incelenmiştir.

1. Problemin kime ait olduğunu belirtebildi mi?

2. Karar vermesini gerektirecek problemi fark edebildi mi?

3. Araştırmanın öncesi ve sonrasına göre karşılaştığı karar verme durumlarının çözümüne yönelik alternatif seçenekler oluşturabildi mi?

4. Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin sonuçlarını düşünebildi mi?

5. Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin içinden kendine en uygun olanını seçip neden belirtebildi mi?

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problemde "problemin kime ait olduğunu belirtebildi mi?" sorusu üzerinde durulmuş ve katılımcıların problemin kimin olduğunu tüm karar verme senaryolarında cevaplayabilmeleri istenmiştir. Oluşturulan karar verme senaryolarının ardından öğrencilere sorulan "problem kimin?" sorusu ile bu alt probleme ilişkin bulgular aranmıştır.

Ön etkinlik ve son etkinlikte alınan cevaplar ışığında problemin kime ait olduğunu doğru belirtebilen katılımcıların cevapları "nitelikli" olarak, belirtemeyenlerin cevapları ise "geliştirilmeli" olarak kodlanmıştır. Tablo 1'te "problem kimin?" soruna alınan cevapların sınıflandırılması görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcılardan Araştırma Öncesi ve Sonrası Etkinliklerde "Problemin Kim" Sorusuna Alınan Cevapların Sınıflandırılması

	Kategoriler	
	Nitelikli	Geliştirilmeli
Ön etkinlik	*(f)*	*(f)*
	25	7
Son etkinlik	32	-

Oluşturulan karar verme senaryolarında karşılaştıkları problemleri çözmesi beklenen karakteri bulmaları istenen katılımcılar genel olarak bu soruya nitelikli cevaplar vermiştir. Ön etkinlikte 32 katılımcının 25'i nitelikli, son etkinlikte ise 32 katılımcının tamamı "problemin kimin?" olduğu sorusuna nitelikli cevap vermiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların araştırma öncesine oranla bir artış sağladığı da gözlemlenmiştir.

Daha iyi anlaşılması amacıyla araştırma sürecinde uygulanan her bir etkinlikte bu soruya verilen cevapların analizi Tablo 2'da görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcılardan Tüm Etkinliklerde "Problem Kimin?" Sorusuna Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Etkinlik No	**Kategoriler**	
	Nitelikli	Geliştirilmeli
	(f)	*(f)*
1.	28	1
2.	19	8
3.	25	-
4.	23	7
5.	26	6
6.	29	2
7.	31	-
8.	27	5

Birinci etkinliğe katılan 29 katılımcının 29'u nitelikli cevap verirken 1 tanesi geliştirilmeli kategorisinde cevap vermiştir. Dördüncü etkinliğe katılan 30 katılımcının ise 23'ünün nitelikli, 7'sinin geliştirilebilir cevap verdiği görülmektedir. Sekizinci etkinliğe katılan 32 katılımcının ise 27'sinin nitelikli 5'inin geliştirilebilir cevap verdiği tabloda görülmektedir. Katılımcıların eğitim süresince "Problem kimin?" sorusunu cevaplarken az sayıda etkinlikte zorlandıkları görülmüştür. Zorlandıkları ve cevaplayamadıkları problemlere bakıldığında ise senaryolarda oluşturulan karakter sayısının artmasının katılımcıların problemin kime ait olduğunu bulmada zorluk yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Buradan hareketle çocukların gelişim özellikleri dolayısı ile senaryolardaki karakter sayısındaki artışta problemin kime ait olduğunu bulmakta zorlandıkları belirtilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problemde "Karar vermesini gerektirecek durumu fark edebilme davranışları araştırma öncesi ve sonrası nasıldır?" sorusu üzerinde durulmuştur. Karar verme senaryolarında katılımcılara "Problem nedir?" sorusu sorularak bu alt probleme ilişkin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Tablo 3'de araştırma öncesi ve sonrasında uygulanan etkinlikte yer alan "problem nedir?" sorusundan alınan cevapların sınıflandırılması görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcılardan Araştırma Öncesi ve Sonrası Etkinliklerde Karar Vermelerini Gerektirecek Durumu/Problemi Fark Edebilmelerine İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

	Kategori	***(f)***
Ön Etkinlik	*Elif'in anahtarı unutması*	6
	Annesini dinlememesi söylediklerini unutması	9
	Anahtarı olmadığı için eve girememesi	2
	Oyun oynamaması	1
	Babaannesini dinlememesi	1
Son Etkinlik	*Elif'in anahtarı unutması*	26
	Annesini dinlememesi söylediklerini unutması	1
	Anahtarı olmadığı için eve girememesi	-
	Oyun oynamaması	-
	Babaannesini dinlememesi	-

Tablo 3 incelendiğinde, karar verme senaryosunda karşılaşılan ve karar vermesini sağlayacak problemin ne olduğuna yönelik alınan cevaplar beş kategori altında toplanmıştır. Ön etkinlikte "Elif'in anahtarı unutması" yanıtını veren öğrenci sayısı 6 iken son etkinlikte 26 kişi bu yanıtı vermiştir. "Annesini dinlememesi" yanıtını veren katılımcı sayısı ön etkinlikte 9 iken bu sayının son etkinlikte bire düştüğü görülmektedir. Alınan cevaplar ön etkinlikte değişkenlik gösterirken son etkinlikte ise nitelikli sayılan cevaplar çerçevesinde yoğunlaşmıştır. Ön etkinlikte beş farklı kategoride dağınık cevap verilirken son etkinlikte ise bir tek cevap üzerinde öğrencilerin aynı fikirde oldukları görülmektedir.

Tüm araştırma boyunca alınan öğrenci ürünlerinde problemin tanımlanması ile ilgili verilen cevaplar "nitelikli" ve "geliştirilebilir" kategorilerinde değerlendirilmiş ve Tablo 4'de belirtilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılardan Tüm Etkinliklerde Karar Vermelerini Gerektirecek Durumu/Problemi Fark Edebilmelerine İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Etkinlik No	**Kategoriler**	
	Nitelikli *(f)*	Geliştirilebilir *(f)*
1.	19	7
2.	20	7
3.	20	5
4.	30	-
5.	27	5
6.	27	4
7.	29	2
8.	32	-

Tablo 4 incelendiğinde birinci etkinlikte "Problem Nedir?" sorusuna nitelikli cevap veren katılımcı sayısının 19, geliştirilebilir cevap veren katılımcı sayısının ise 7 olduğu görülmektedir. Dördüncü etkinlikte 30 katılımcının tamamı soruya nitelikli cevaplar verirken sekizinci etkinlikte ise 32 katılımcının tamamının nitelikli cevap verdikleri tespit edilmiştir. Elde edilen verilere dikkate alındığında karar vermenin problemi fark edebilme basamağında genel olarak çok zorlanmasalar da araştırmanın sonunda katılımcıların bu konuda geliştikleri ifade edilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmacının gözlemleri ve ön hazırlık sürecinde yapılan gözlemler göstermiştir ki çocukların problemler karşısında alternatif ve çözüm odaklı seçenekler üretmeleri kısıtlı olmaktadır. Araştırmanın temelini oluşturan bu üçüncü alt problemde "Araştırmanın öncesi ve sonrasına göre karşılaştığı karar verme durumlarının çözümüne yönelik alternatif seçenekler oluşturabildi mi?" sorusu üzerinde durulmuştur. Katılımcılara verilen

karar verme senaryoları ile onlardan karşılaştıkları karar vermeyi gerektiren bu problemlerin çözümü için alternatif seçenekler üretebilmeleri istenmiştir.

Tablo 5'de katılımcıların ön etkinlik ve son etkinlikte "Problemin çözümü için seçenekler neler olabilir?" sorusuna verdikleri seçenek sayılarına ilişkin cevapları yer almaktadır.

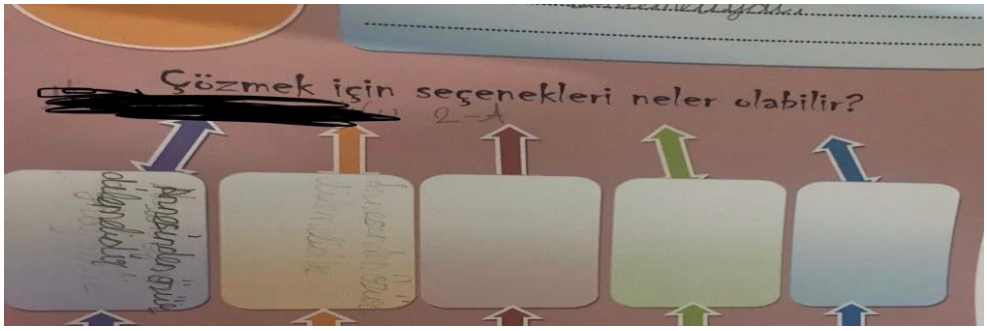
Tablo 5. Katılımcılardan Araştırma Öncesi ve Sonrası Etkinliklerde Problemin Çözümü İçin Ürettikleri Seçeneklere İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Ürettikleri Seçenek Sayısı	**Etkinlikler**	
	Ön etkinlik *(f)*	**Son Etkinlik** *(f)*
1 seçenek üreten	6	-
2 seçenek üreten	20	-
3 seçenek üreten	4	1
4 seçenek üreten	1	13
5 seçenek üreten	-	16

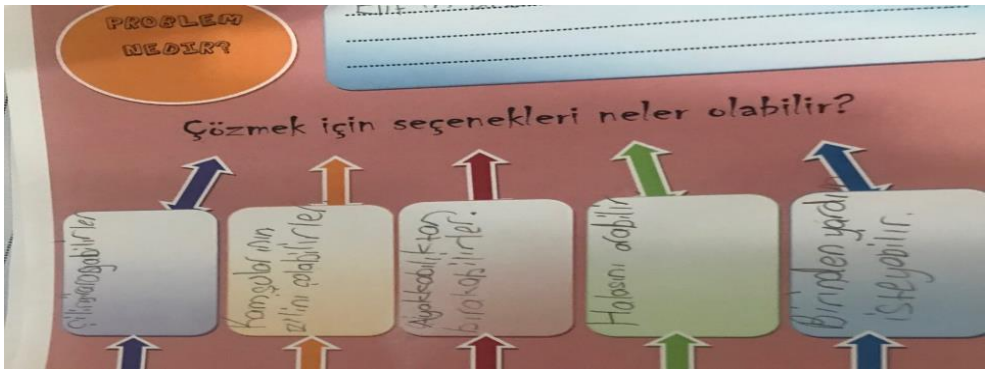
Karar verme senaryolarında karşılaştıkları problemlerin çözümü için seçenekler üretmeleri istenen katılımcıların ön etkinlikte oluşturdukları seçenek sayılarına bakıldığında; tek seçenek üreten katılımcı sayısının altı, iki seçenek üreten katılımcı sayısının 20, beş seçeneğin hepsini üreten katılımcı sayısının ise hiç olmadığı görülmektedir. Son etkinlikte ise, dört seçenek üreten katılımcı sayısının 13, beş seçenek üreten katılımcı sayısının ise 16 olduğu görülmektedir. Tüm süreç sonunda katılımcıların seçenek oluşturmalarının ön etkinliğe göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Ön etkinlikte katılımcıların birçoğu en fazla iki seçenek üretebilirken son etkinlikte katılımcıların neredeyse hepsinin dört ve beş seçenek üretebildikleri görülmektedir.

Aşağıda Nisanur kodlu öğrencinin ön etkinlik ve son etkinlikte verdiği cevaplar verilmiştir.

Nisanur Ön Etkinlik



Nisanur Son etkinlik



Nisanur kod adlı katılımcının sürecin başında ve sonunda problemin çözümüne yönelik ürettiği seçenek sayılarında artış olmuştur. Buradan hareketle bütün sürecin araştırmanın katılımcılarının seçenek üretebilmelerine katkısı olduğu söylenebilir. Araştırma süreci boyunca yapılan tüm etkinliklerde problemin

çözümüne yönelik oluşturulan seçenek sayılarında sürecin sonuna doğru belirgin bir artış gözlemlenmiş öyle ki son etkinlikte üretilen seçenek sayısının tüm sınıf genelinde beş olduğu görülmüştür. Örnek olması açısından aşağıda; araştırmanın başında, ortasında ve sonunda yer alan etkinliklerde problemin çözümüne yönelik ürettikleri alternatif seçeneklerin yer aldığı tablolar verilmiştir.

Uygulama kısmında yapılan ilk etkinlikte katılımcıların üretebildikleri seçenek sayılarını Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Kardan Adam (No:1) Etkinliğinde Katılımcılardan Problem Çözümü için Ürettikleri Seçenek Sayılarına İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Karar Probleminin Çözümüne Yönelik Üretilen Seçenek Sayıları	*(f)*
1 seçenek üreten	-
2 seçenek üreten	1
3 seçenek üreten	2
4 seçenek üreten	5
5 seçenek üreten	24
Toplam	32

Tablo 6'ya göre, katılımcıların oluşturdukları seçenek sayılarına bakıldığında; bir seçenek üreten katılımcı sayısının 1, iki seçenek üreten katılımcı sayısının 7, üç seçenek üreten katılımcı sayısının 10, dört seçenek üreten katılımcı sayısının 2, beş seçeneğin hepsini üreten katılımcı sayısının ise 4 olduğu görülmektedir. Edilen verilere göre katılımcıların karşılaştıkları bir karar problemi karşısında sürecin ilk etkinliğinde ürettikleri seçenek sayısının oldukça az, genel olarak ise üç seçenek civarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü etkinliğinde ürettikleri seçenek sayıları ise şu şekildedir;

Tablo 7. Katılımcılardan "Doğum Günü Kazası (No:4)" Etkinliğinde Problem Çözümü için Ürettikleri Seçenek Sayılarına İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Karar Probleminin Çözümüne Yönelik Üretilen Seçenek Sayıları	(f)
1 seçenek üreten	-
2 seçenek üreten	2
3 seçenek üreten	5
4 seçenek üreten	3
5 seçenek üreten	20
Toplam	30

Tablo 7 incelendiğinde; tek seçenek üreten katılımcı sayısının hiç olmadığı, üç seçenek üreten katılımcı sayısının beş, dört seçenek üreten katılımcı sayısının üç, beş seçeneğin hepsini üreten katılımcı sayısının ise 20 olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, katılımcıların bir problem karşısında ürettikleri seçenek sayısının sınıf içerisinde yapılan örnek uygulama ile arttığını göstermektedir. Bir oturumda beş seçenek üretebilen katılımcı sayısı 16 iken, dördüncü oturumun sonunda beş seçenek üretebilen katılımcı sayısı 20'ye yükselmiştir.

Sürecin son etkinliği olan sekizinci etkinlikte ürettikleri seçenek sayıları Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Katılımcılardan "Doğum Günü Kazası (No:4)" Etkinliğinde Problem Çözümü için Ürettikleri Seçenek Sayılarına İlişkin Alınan Cevapların Sınıflandırılması

Karar Probleminin Çözümüne Yönelik Üretilen Seçenek Sayıları	*(f)*
1 seçenek üreten	-
2 seçenek üreten	1
3 seçenek üreten	2
4 seçenek üreten	5

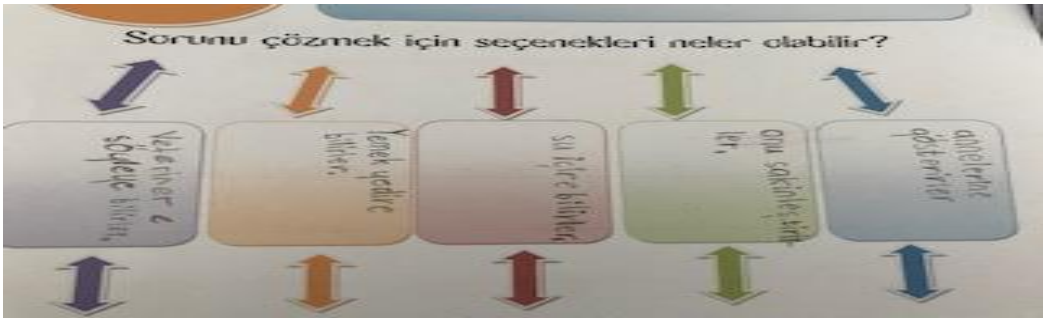
5 seçenek üreten	24
Toplam	32

Tablo 8'de, beş seçenek üreten katılımcıların sayısının diğer seçenekleri üretebilen katılımcılardan fazla olduğu görülmektedir. Elde edilen verilere göre, etkinlikler uygulanıp katılımcıların deneyimleri arttıkça araştırma öncesine göre seçenek sayısının da arttığı gözlemlenmiştir. Hatta bu sekizinci etkinlikte tek bir seçenekle sınırlı kalan öğrencinin olmayışı dikkat çekicidir.

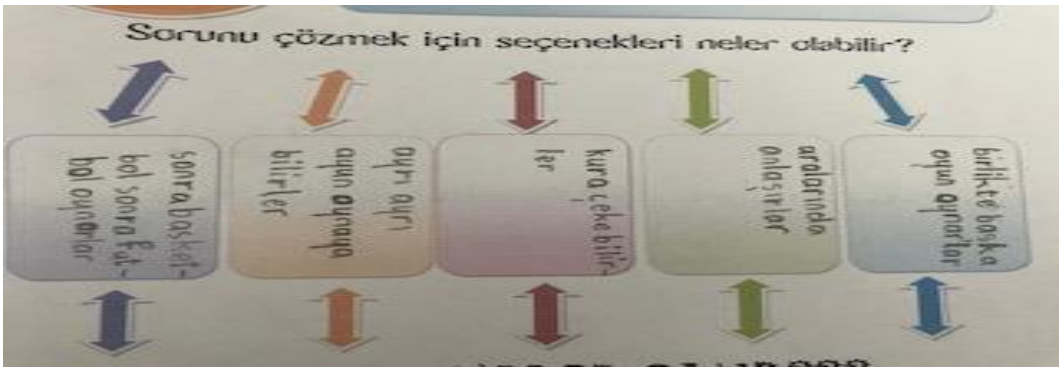
Aşağıda bir öğrencinin (Neda kod adlı) süreç boyunca gelişimini gösteren etkinlik örnekleri verilmiştir;

1. Etkinlikte ürettiği seçenek sayısı

4. Etkinlik ürettiği seçenek sayısı



8. Etkinlik ürettiği seçenek sayısı



Neda adlı katılımcının süreç içerisinde seçenek oluşturma sayısında artış olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırma sürecinin katılımcıların probleme çözüm olacak seçenekler üretebilmelerine katkısı olduğu ifade edilebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde "Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin sonuçlarını düşünebildi mi?" sorusu üzerinde durulmuştur. Katılımcıların tüm karar verme senaryolarında problemin çözümü için ürettikleri her bir seçeneğin sonuçlarını düşünerek her bir seçeneği seçmeleri halinde oluşabilecek

olası sonuçları yazmaları istenmiştir. Oluşturulan alternatif seçeneklerin ardından öğrencilere sorulan "Seçersek Ne Olur?" sorusu ile bu alt probleme ilişkin bulgular aranmıştır. Elde edilen veriler ışığında ön etkinlik ve son etkinlikte katılımcıların oluşturdukları her bir seçenek için oluşabilecek olası sonuçları açıklayabilen katılımcı sayıları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırma Öncesi ve Sonrası Etkinliklerde Karar Vermede Seçeneklerin Sonuçlarını Belirtebilenlerin Sınıflandırılması

Kategoriler	**f**	
	Ön etkinlik *(f)*	**Son etkinlik** *(f)*
Ürettiği Her Bir Seçenek İçin Sonuç Belirtebilen	15	29
Ürettiği Her Bir Seçenek İçin Sonuç Belirtemeyen	17	3
Toplam	32	32

Tablo 9 incelendiğinde ön etkinliğe katılan 32 katılımcının 15'i ürettiği her seçenek için sonuç yazabilirken 17'si ürettikleri seçenek için sonuç yazamamışlardır. Son etkinlikte katılan 32 katılımcının ise 29'u ürettiği her bir seçeneğin sonucunun ne olacağını yazabilmişken sadece üçü ürettikleri seçenekler için sonuç yazamamıştır. Karşılaştığı problemin çözümü için oluşturduğu her bir seçeneğin sonuçlarını da değerlendirebilenlerin sayılarına bakıldığında ön etkinlik ile son etkinlik arasında belirgin bir artış gözlemlenmektedir.

Aşağıda Mert kod adlı öğrencinin ön etkinlik ve son etkinliğindeki örnek öğrenci ürünleri görülmektedir.

Araştırma öncesi (Mert)

Araştırma sonrası (Mert)

Araştırma öncesi seçenek belirtemeyen ve ürettiği seçeneğin sonucunu düşünemeyen katılımcının süreç sonunda bunu başardığı gözlemlenmiştir. Buradan hareketle araştırma sürecinin karar verirken ürettikleri seçeneklerin sonuçlarını düşünmeyi geliştirdiği söylenebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde "Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin içinden kendine en uygun olanını seçip neden belirtebildi mi?" sorusu üzerinde durulmuş ve katılımcıların tüm karar verme senaryolarında problemin çözümü için ürettikleri her bir seçeneğin sonuçlarını düşünerek problemin çözümü için bir karar vermeleri istenmiştir. Oluşturulan "En Uygun Karar Hangisi Olur?" sorusu ile bu alt probleme ilişkin bulgular aranmıştır.

Elde edilen veriler ışığında ön etkinlik ve son etkinlikte katılımcıların problemin çözümü için en uygun seçeneğin hangisi olduğunu açıklayabilen katılımcı sayılarının yer aldığı Tablo 10 aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Araştırma Öncesi ve Araştırma Sonrası Kararının Nedeni ile Birlikte Verebilmelerine İlişkin Cevapların Sınıflandırılması

Kategoriler	**f**	
	Ön etkinlik	**Son etkinlik**
	(f)	***(f)***
Kararını Nedeni ile Belirtebilen	22	29
Kararını Nedeni ile Belirtemeyen	2	3
Karar Veremeyen	8	-

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan son etkinlikte kararını nedenini açıklayarak yazabilen katılımcı sayısının 29, kararını nedenini yazmadan veren katılımcı sayısının üç olduğu, karar veremeyen katılımcının olmadığı görülmektedir. Ön etkinlikte karar veremeyen öğrenci sayısı sekiz iken, son etkinlikte karar veremeyen hiç öğrencinin olmaması uygulanan sürecin faydalı olduğu sonucuna götürebilir. Kararını nedeni ile birlikte yazabilen öğrenci sayısı ön etkinlikte 22 iken, artış göstererek son etkinlikte 29'a yükselmiştir. Buradan hareketle, katılımcıların hem kararlarını verebilmede hem de kararlarını verirken neden belirtebilmede ilerleme kaydettiği söylenebilir.

Araştırmanın sonunda katılımcılara süreç hakkındaki fikirleri sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Süreç Öz Değerlendirme Formu Analizi

	Sorular	**Nitelikli**	**Geliştirilmeli**
		(f)	**(f)**
1.	Yaptığım etkinliklerden keyif aldım.	31	-
2.	Etkinliklerde karşılaştığım problemin kime ait olduğunu bulabiliyorum.	31	-
3.	Karşılaşılan problemleri çözmek için seçenek oluşturmanın önemli olduğunu biliyorum.	31	-
4.	Karşılaştığım problemleri çözmek için daha çok seçenek oluşturabiliyorum.	31	-
5.	Oluşturduğum seçenekler içerisinden kendime en uygun olanını seçebiliyorum.	31	

Tablo 11'de görüldüğü gibi tüm katılımcılar formlarda ki sorulara nitelikli cevaplar vermiştir. Buradan katılımcıların karar verme basamaklarının her birisi için kendilerini yeterli gördükleri yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Aşağıda her bir alt problemin sonuçlarına tek tek yer verilmiştir.

Birinci Alt Problem Verilerine İlişkin Sonuç

Katılımcıların verdikleri cevaplarda genel olarak "*Problem kimin?"* sorusuna doğru cevap verdikleri görülmüştür. Ancak ön etkinlik ve son etkinlik verilerine bakıldığında etkinlikler öncesi ve sonrasında bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Ön etkinlikte katılımcıların yedisi yanlış cevap verirken son etkinlikte hiçbir öğrencinin yanlış cevap vermediği görülmektedir.

Ayrıca bazı etkinliklerde katılımcıların problemin kime ait olduğunu fark etmekte zorlandığı görülmüş bu etkinliklere bakıldığında ise senaryolarda oluşturulan kahraman sayısının artmasının katılımcıların kafalarını karıştırdığı ve problemin kime ait olduğunu bulmada sorun yaşamalarına neden olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle çocukların gelişim özellikleri dolayısı ile senaryolardaki karekter sayısındaki artışta problemin kime ait olduğunu bulmalarının zorlaştığı söylenebilir.

İkinci Alt Problem Verilerine İlişkin Sonuç

İkinci alt problemde *"Karar vermesini gerektirecek durumu fark edebilme davranışları araştırma öncesi ve sonrası nasıldır?"* sorusu üzerinde durulmuştur. Oluşturulan karar verme senaryolarında katılımcıların "*Problem nedir*?" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen veriler yer almaktadır. Bu verilere bakıldığında son etkinlikte verilen doğru cevapların ön etkinlikte verilen cevaplardan daha fazla olduğu görülmektedir. Sürecin başında katılımcılar aynı karar verme senaryosu için çok farklı cevaplar verirken sürecin sonunda hemen hemen hepsinin "*problem nedir?"* sorusuna aynı cevabı verdikleri görülmektedir.

Üçüncü Alt Problem Verilerine İlişkin Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde *"Karşılaştığı Karar Verme Gerektiren Durumlarda Alternatif Seçenekler Üretebildi Mi?"* sorusu üzerinde durulmuştur. Katılımcılara verilen karar verme senaryoları ile onlardan karşılaştıkları karar verme gerektiren bu problemlerin çözümü için alternatif seçenekler üretebilmeleri istenmiştir. Tüm süreç sonunda katılımcıların seçenek oluşturmalarının ön etkinliğe göre artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan ön etkinlikte katılımcıların birçoğu en fazla iki seçenek üretebilirken, son etkinlikte katılımcıların neredeyse hepsi dört ve beş seçenek üretebilmiştir. Ayrıca tüm araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere bakıldığında genel olarak seçenek sayılarında sürecin sonuna doğru artış olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmanın, katılımcıların karşılaştıkları bir problem durumu karşısında alternatif seçenek üretebilmelerine katkısının olduğunu söylenebilir.

Dördüncü Alt Problem Verilerine İlişkin Sonuç

Dördüncü alt problemde "*Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin sonuçlarını düşünebildi mi*?" sorusu üzerinde durulmuştur. Elde edilen verilere göre karşılaştığı problemin çözümü için oluşturduğu her bir seçeneğin sonuçlarını da değerlendirebilenlerin sayılarına bakıldığında ön etkinlik ile son etkinlik arasında belirgin bir artış gözlemlenmektedir. Üretilen seçeneklerin sonuçlarının düşünülüp yazılmasının arandığı bu alt problemde süreç sonunda katılımcıların hemen hepsinin yazdıkları her seçeneğin sonuçlarını değerlendirip yazabildikleri görülmektedir.

Beşinci Alt Problem Verilerine İlişkin Sonuç

Beşinci alt problemde "*Karar verme durumlarında oluşturduğu alternatif her bir seçeneğin içinden kendine en uygun olanını seçip neden belirtebildi mi?"* sorusu üzerinde durulmuş ve katılımcıların tüm karar verme senaryolarında problemin çözümü için ürettikleri her bir seçeneğin sonuçlarını düşünerek problemin çözümü için bir karar vermeleri istenmiştir. Oluşturulan "En Uygun Karar Hangisi Olur?" sorusu ile bu alt probleme ilişkin bulgulardan elde edilen verilere bakıldığında, ön etkinlikte karar veremeyen öğrenci sayısı sekiz iken son etkinlikte karar veremeyen öğrenci olmamıştır. Kararını nedeni ile birlikte yazabilen öğrenci sayısı ise ön etkinlikte 22 iken son etkinlikte 29'a yükselmiştir. Buradan hareketle de katılımcıların hem kararlarını verebilmede hem de kararlarını verirken neden belirtebilmede ilerleme gösterdiği yorumuna götürmektedir. Katılımcıların son etkinliklerde kararın nedenini belirtirken "en doğru seçenek" ve "en mantıklı karar" ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Karar veremeyen katılımcı sayılarına bakıldığında ise birinci etkinlikte dört seçenek görülürken sekizinci ekinlikte bu sayının bire düştüğü görülmüştür.

Genel olarak alan yazına bakıldığında yapılan çalışma ile benzer çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır. Demirbaş-Nemli 2018'de yaptığı "ilkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Karar Verme Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Model uygulaması" adlı bir çalışma yapmıştır. Öğrencilerin karar verme beceri algılarının araştırma öncesinde ve sonrasında değişimi ile ilgili sonuçları belirleyebilmek için "İlkokul Öğrencileri için Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği" ve "Ali Sorunuyla Başa Çıkıyor Vaka Analiz Formu" kullanmıştır. Öğrencilerin karar verme beceri algıları ölçekten elde edilen öntest-sontest ortalama puanlarına göre karşılaştırıldığında; sontest puanları lehine, .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca model uygulanmadan önce ön testte öğrenciler iki ve üç seçenek üretirken son testte hem üretilen seçenek sayısı artmış (iki ve üç seçeneğin yanı sıra dört ve yedi seçenek üreten öğrenciler olmuştur) hem de seçenek üreten öğrenci sayısı artmıştır. Bu iki çalışma araştırma sonunda seçenek sayılarının artması, sonucu ile örtüşmektedir.

Oluşturulan karar verme senaryoları uygulanırken her oturumda öğrencilerin karar verme becerisinin basamaklarını daha iyi kavradıkları ve becerinin daha fazla geliştiği görülmüştür. Özellikle öğrenciler seçenek oluşturmanın önemini de hissedebilmişlerdir. Becerinin uygulanan etkinliklerle geliştirilebilir bir beceri olması karar verme eğitiminin üzerinde durulmasının önemini düşündürmektedir. Alanda ilkokul öğrencilerine uygulanan karar verme becerisi konulu program, model veya etkinliklerle yürütülen çalışmaya rastlanmamıştır.

Eldeki araştırmada elde edilen verilerde ikinci sınıf öğrencilerinin araştırma sonrasında karar verme de etkili bireyler oldukları görülmüştür. Denise (1989), ilköğretim ikinci, beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile karar verme konusunda bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğrencilerin karar stratejilerin karar durumlarına bağlı olarak nasıl bir değişim geçirdiğini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre ikinci sınıf öğrencileri karar

stratejilerini etkili kullanamamakta ancak beşinci ve sekizinci sınıf öğrencileri mantıklı karar stratejilerini kullanabilmektedir (akt. Öncül, 2013). Çalışma bu yönü ile yapılan araştırma ile örtüşmemektedir.

Pekdoğan (2018)'ın Karar Verme Beceri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkisi" adlı çalışması okul öncesi eğitim olan beş-altı yaş çocukların karar verme becerisinin "Karar Verme Becerileri Eğitim Programı" ile desteklenmesi amacı ile yapılmıştır. Ön test son test izleme testi içeren çalışma, yarı deneysel model kullanılarak oluşturulmuştur. Deney grubundaki 20 öğrenci on hafta süresince haftada iki oturum olmak üzere oluşturulan program ile desteklenmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Karar Verme Becerileri Değerlendirme Aracı-Çocuk Formu" ve Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların karar verme beceri puanları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kalıcılık testi sonuçlarına göre de eğitim programının etkisinin devam ettiği de belirlenmiştir. Buradan hareketle bu çalışma ile eldeki çalışma dikkate alınarak küçük yaş grubu ile yapılan karar verme çalışmalarının verimli olduğu söylenebilir.

Dinçer (1995) çalışmasında beş yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bu amaçla iki gruba ayırdığı 74 çocuğa (38 deney, 36 kontrol) ön test ve son test aşamalarında kişiler arası problem çözme testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS), deneysel işlemde ise sadece deney grubuna kişiler arası problem çözme eğitim programı (An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program- I Can Problem Solve-ICPS) uygulamıştır. Eğitim, deney grubuna 14 haftalık sürede, her gün 20 ile 45 dakikalık bir süreyle verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, eldeki çalışma ile tutarlılık gösterdiği görülmüş, anaokuluna devam eden beş yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında uygulanan problem çözme eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır. Bütün bu çalışmaların sonuçları küçük yaşlarda becerilerin öğretilebildiği ve geliştirilebildiği vurgusunu güçlendirmektedir. Bu sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik şu öneriler getirilebilir:

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim ortamları öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmeye yönelik daha çok uygulamaya dönük olabilir.
- Uygulayıcı sınıf seviyesine göre seçenek sayısını düzenleyebilir.
- Uygulama sırasında ihtiyaç duyulması halinde karar verme senaryolarının seçenek sayıları çoğaltılabilir.
- Karar verme senaryolarının oturum sayısı arttırılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlkokulun tüm sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar tasarlanabilir.
- Karar verme becerisinin kazanımı ve gelişimi zaman aldığı için gelişimin etkin gözlenebilmesi amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Karar verme becerisinin diğer düşünme becerileri ile ilişkisi ve üzerlerine etkisi araştırılabilir.

MEB'e Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin karar verme becerilerinin geliştirilmesi için MEB karar verme senaryolarına ilkokul programında yer verebilir.
- YÖK ile MEB arasında iş birliği oluşturularak öğretmen eğitimlerinde düşünme becerileri konusuna ağırlık verilebilir.
- Karar Verme Senaryolarının Düşünme becerileri-karar verme konularında bilimsel çalışmalar yapmış kişiler vasıtasıyla eğitici eğitimleri planlanabilir ve görevdeki öğretmenlere gerekli eğitimler verilebil

Kaynakça

Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara.

Demirbaş Nemli, B. (2018). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel karar verme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir model uygulaması*. (Doktora tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

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

Ersever, H. Ö. (1996). *Karar verme becerileri kazandırma programının ve etkileşim grubu deneyiminin üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri üzerindeki etkileri.* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kuzgun Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı.* Ankara: Nobel Yayınları.

Mutlu, E ve Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(4), 799-828. Retrieved from http://dergipark.org.tr/tebd/issue/26098/274987

Pekdoğan, S. (2015). Karar verme stilleri araştırmaları: 2009-2013 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin incelenmesi. The Journal of Academic Social Science,

Pekdoğan, S., & Ulutaş, İ. (2018). Karar verme becerileri eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının karar verme becerileri üzerindeki etkisi. Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 19(1), 321-331.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Bağlamında İlkokul Öğrencilerinde Zaman Kavramı: Değişim ve Sürekliliğin İncelenmesi

The Concept of Time in Primary School Students in the Context of Life Studies and Social Studies Courses: Examination of Change and Continuity

Nur Ütkür [1]

Özet

Bu çalışmada temel amaç, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi bağlamında zaman kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesidir. İstanbul'da devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 38 sayıda ilkokul öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın durum çalışması deseni özelliğinde olan bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde zaman kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde çoğunlukla belirtilen görüşlerin vakit, gün/saat/dakika/saniye ve doğru kullanılması gereken kavram şeklinde olduğu görülmüştür. Geçmişten günümüze zaman içinde gerçekleşen değişimlere yönelik görüşlerde genellikle teknolojinin gelişim ve değişimi, oyun ve oyuncakların değişimi ve bina ve şehirleşmenin gelişimi yer almaktadır. Teknolojik aletlerin geçmişten günümüze değişimiyle ilgili görüşlerde en fazla belirtilen telgraf ve mektuptan telefona doğru bir değişimin olmasıdır. Oyun ve oyuncakların değişimiyle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında, öğrencilerin eski oyuncakları el yapımı olmalarından dolayı daha çok sevdikleri görülmektedir. Yeni oyuncakları ise daha teknolojik olmalarından ötürü tercih etmektedirler. Ayrıca öğrencilerin zamanı iyi kullanmak için belirttikleri görüşlerde en fazla ifade edilenlerin oyun oynamak/spor yapmak, kitap okumak ve ders çalışmak olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman kavramına yönelik belirttikleri görüşlerden, çevrelerinde gerçekleşen değişim ve gelişimin farkında oldukları yönünde bir çıkarım yapılabilmektedir.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri, ilkokul öğrencileri, zaman, değişim ve süreklilik.

Abstract

The main purpose of this study is to examine the views of primary school 4th grade students about the concept of time in the context of life studies and social studies course. The study group consists of 38 primary school students studying in the 4th grade of a public school in Istanbul. The data obtained in this study, which is a case study design of qualitative research, was analyzed using content analysis method. When the students' views on the concept of time in life studies and social studies were examined, it was seen that the opinions mentioned were mostly in the form of time, day/hour/minute/second and the concept that should be used correctly. The views on the changes taking place from time to time include the development and change of technology, the change of games and toys, and the development of building and urbanization. The most mentioned in the opinions of students about the change of technological tools from past to present is the change from telegraph and letter to telephone. When we look at the students' opinions about the change of games and toys, it is seen that the students liked the old toys more because they were handmade. They prefer new toys because they are more technological. In addition, the most expressed in the views expressed by the students to use the time well, playing games / sports, reading books and studying. As a result of this study, it can be inferred that 4th grade students are aware of the changes and developments taking place in their environment.

Keywords: Life studies and social studies courses, primary school students, time, change and continuity.

Giriş

İnsanların günlük hayatını düzene koymak, kaliteli bir yaşantı sürdürebilmek için zaman algısını nitelikli bir biçimde kazanmış olmaları gerekmektedir. Geçmişten günümüze zaman içinde birçok değişim meydana gelmektedir. İnsanların çocukluktan itibaren bunlara hakim olması önem taşıyan bir olgudur.

Zaman çocuklukta oluşan bir kavramdır. Çocuğu saati söylemesi zaman kavramını geliştirmiş olduğu anlamına gelmemektedir. Zamansal sıralama yapabilmek, zaman kavramının kazanıldığını göstermektedir (Güven, 1988). "Zaman algısı, hem zihinsel hem de sosyal bir olgudur. Zihinseldir, çünkü insan, gün ışığı periyoduna bağlı olarak kazanmış olduğu, vücuduna ait pek çok etkinliği düzenleyen biyolojik saati yanında, bir de yaşanan olayları kronolojik bir sıralamaya tâbi tutabilen zihin saatine sahiptir." (Safran ve Şimşek, 2009a, s.542).

Tarihsel zaman ise; "geçmişe ait, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış olan tarihsel olayların tanımlanmasında kullanılan, geçmiş zamanın bir öğesidir. Bu yönüyle tarih yazım sürecinde ortaya çıkan insan zihninin bir tasarımı olarak kabul edilebilir." (Safran ve Şimşek, 2009b, s.10).

İlkokulda çocuğun 1, 2 ve 3. sınıflarda hayat bilgisi ve 4. sınıfta sosyal bilgiler dersi olarak karşılarına gelen derslerin içeriğine bakıldığında, konuların zamanla birlikte süregelen değişim ve sürekliliğin incelenmesine olanak verecek şekilde olduğu görülmektedir. Nitekim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler programlarında da günümüz ve geçmişin zaman içindeki değişiminin karşılaştırılmasına yer verilmiştir. Değişim ve sürekliliği içeriğinde barındıran sözlü tarih yöntemi ilk olarak 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda gündeme

[1] İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, nur.utkur@istanbul.edu.tr

gelmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005). 2009 yılı ve 2015 yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında da zaman ve kronolojiye ilişkin unsurlara yer verilmiştir. Kaynakları etkili kullanma ve öz yönetim becerileri altında zamanı etkili kullanma, öğrencilerin zamanı algılama becerilerini geliştirmesi ve zaman yönetimi kısımları yer almıştır (MEB, 2009; 2015).

Nitekim zamanın kullanımı ve değişim ve sürekliliği içeriğinde barındıran sözlü tarih ile ilgili yapılan çalışmalara (Altun ve Kaymakçı, 2016; Dere, 2018; Güven, 1988; Kabapınar ve İncegül, 2016; Kaya, 2013; Safran ve Şimşek, 2009a; 2009b; Sarı, 2007; Sevinç ve Kurtuluş, 2004) literatürde rastlanılmıştır. Ayrıca ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin geçmişten günümüze gerçekleşen değişim ve sürekliliğe yönelik olarak görüşlerinin alındığı bir çalışmanın da literatüre katkısının olacağı düşünülmüştür.

Bu nedenle bu çalışmada temel amaç, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi bağlamında "zaman" kavramına yönelik görüşlerinin incelenmesi ve bu bağlamda değişim ve sürekliliğin ele alınmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde zaman kavramı nasıl ele alınmaktadır?
- Geçmişten günümüze hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan zaman içindeki değişim ve gelişimler nasıldır?
- İlkokul öğrencilerinin zamanın nitelikli kullanımı konusundaki önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntem olarak kullanılmıştır. "Nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bu araştırmayı aynı zamanda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür." (Yıldırım, 1999; s.10).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet okulunun 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 38 sayıda ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 22'si kızken, 16'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak açık uçlu anket ve görüşme kullanılmıştır. Çalışmada ilkokul 4. sınıfa devam eden öğrencilerin zaman kavramına, geçmişten günümüze hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan zaman içindeki değişim ve gelişimlere ve zamanın nitelikli kullanımına yönelik görüşlerini almak amacıyla açık uçlu anket kullanılmıştır. Bu anketteki sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış ve sekiz uzmanın görüşü alınarak çalışmanın amacına hizmet ettiği konusunda emin olunmaya çalışılmıştır. Anketin maddelerinin kapsam geçerlik indeksleri Lawshe (1975) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre Lawshe (1975) tekniği uygulanırken, sekiz uzman bulunduğunda kapsam geçerlik oranının istatistiksel olarak anlamlı bulunabilmesi için minimum 0,78 olması gerekmektedir (akt. Yurdugül, 2005). Anketteki maddelerin kapsam geçerlik indeksleri 0,89 çıkmıştır. Böylece bu maddelerin geçerli olduğuna kanaat getirilmiştir.

Bu çalışmada görüşmenin kullanılma amacı, açık uçlu anket uygulanan soruların cevaplarının ayrıntılı olarak incelenmek istenmesidir. Bu amaçla öğrencilerden altı kişiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış olarak düzenlenmiştir. Görüşme sırasında öğrencilerin açık uçlu ankette yer alan görüşlerinin daha ayrıntılı hale getirmeleri sağlanmış ve anlaşılamayan yerleri açıklamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu anket ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizindeki temel amaç, elde var olan verileri niteleyebilecek ve açıklanmasına yardımcı olacak kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin kodlanmasında ve analizinin yapılmasında alanda uzman bir öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Araştırmacı ve uzmanın kodlamaları Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenirlik formülü kullanılarak birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre elde edilen değer, 0.80'in üzerinde bulunduğunda analiz güvenilir sayılmaktadır. Veri toplama araçlarının analizindeki güvenirlik katsayı değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Değerleri

Veri toplama aracı	Güvenirlik katsayısı
Açık uçlu anket	0.94
Görüşme	0.96

Tablo 1'e göre açık uçlu anketten elde edilen verilerin analizindeki araştırmacı ve uzmanın analizlerinin katsayı ortalamaları 0.94 tespit edilirken, görüşme için bu değer 0.96'dır. Buna göre bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Zaman Kavramı

Öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan zaman kavramının ne olduğuna yönelik görüşlerine açık uçlu anket ve görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Yer Alan Zaman Kavramının Ne Olduğuna Yönelik Öğrenci Görüşleri

Temalar	Sayı (f)
Vakit	8
Gün/saat/dakika/saniye	8
Doğru kullanılması gereken kavram	4
Hayat	3
Arkadaşlarla oyun oynamak	3
Tembellikle geçirilmemesi gereken kavram	2
Ödev yaparak geçen süre	2
Plan yapmak	1
Hızlı akmak	1
Gerekli ve önemli kavram	1
Kısıtlı süre	1
Akıp giden su	1
Şimdi, öncesi ve sonrası	1
Tarih, geçmiş ve gelecek	1
Toplam	**37**

Tablo 2'ye göre, öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgilerinde zaman kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla belirtilen görüşlerin 'vakit, gün/saat/dakika/saniye ve doğru kullanılması gereken kavram' şeklinde olduğu görülmüştür. En az sayıda belirtilen görüşler ise; 'ödev yaparak geçen süre, plan yapmak, hızlı akmak, gerekli ve önemli kavram, kısıtlı süre, akıp giden su, şimdi, öncesi ve sonrası, tarih, geçmiş ve gelecek' şeklindedir.

Geçmişten Günümüze Zaman İçindeki Değişim ve Gelişim

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin belirledikleri geçmişten günümüze zaman içindeki değişim ve gelişmelerle ilgili olarak görüşlere Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 3. Geçmişten Günümüze Zaman İçindeki Değişimlerle İlgili Öğrenci Görüşleri

Temalar	Sayı (f)
Teknolojinin gelişim ve değişimi	18
Oyun ve oyuncakların değişimi	15
Binaların ve şehirleşmenin gelişimi	10
Tekerlek ve ulaşım araçlarının değişimi	8

Haberleşme araçlarının gelişim ve değişimi	4
Yemeklerin değişimi	3
Kıyafetlerın değişimi	2
Çevrenin değişimi	2
Tarım ve hayvancılığın değişimi	1
Eğitimin gelişimi	1
Toplam	**59**

Tablo 3'e göre, geçmişten günümüze zaman içinde gerçekleşen değişimlere yönelik olarak toplam 59 görüşün olduğu belirlenmiştir. Bu görüşler arasında en fazla sayıda belirtilen 18 görüşün 'teknolojinin gelişim ve değişimi', 15 görüşün 'oyun ve oyuncakların değişimi' ve 10 görüşün de 'binaların ve şehirleşmenin gelişimi' şeklinde olduğu belirlenmiştir. En az sayıdaki görüşlerde ise, birer görüşle 'tarım ve hayvancılık ile eğitimin gelişimi' yer almaktadır.

En fazla sayıda görüş belirtilen kategorilerden 'teknolojinin gelişim ve değişimi ile oyun ve oyuncakların değişimine' yönelik ayrıntılı olarak öğrenci görüşlerine Tablo 4 ve 5'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Teknolojik Aletlerin Geçmişten Günümüze Değişimiyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Temalar	**Sayı (f)**
Telgraf ve mektuptan telefona geçilmesi	10
Tekerleğin gelişmesi	8
Fabrikaların icat edilmesi	7
Tahtadan demire geçilmesi	2
Ateşten soba ve kombiye geçilmesi	2
Toplam	**29**

Tablo 4'te yer alan öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin teknolojik aletlerin geçmişten günümüze değişimi ve gelişimi ile ilgili olarak 29 görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlerden en fazla sayıda 'telgraf ve mektuptan telefona geçilmesi' (n=10) yer almaktayken, bu 'tekerleğin gelişmesi' (n=8) ve 'fabrikaların icat edilmesi' (n=7) görüşleri takip etmiştir. En az sayıda belirtilen öğrenci görüşlerinde ise, ikişer görüşle tahtadan demire geçilmesi ve ateşten soba ve kombiye geçilmesi yer almaktadır.

Öğrencilerin oyun ve oyuncakların değişim ve gelişimiyle ilgili olarak belirttikleri görüşlere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Oyun ve Oyuncakların Değişimiyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Ana temalar	**Alt temalar**	**Sayı (f)**
Eski oyuncaklar	El yapımı olmaları	10
	Eski ve değerli olmaları	8
	İnternet olmadığı için parka zaman kalması	5
	Radyasyon yayan aletler olmaması	5
Yeni oyuncaklar	Teknolojik olmaları	7
	Eğlenceli olmaları	5
	Eğitici olmaları	3

Tablo 5'te yer alan görüşler incelendiğinde, öğrencilerin oyun ve oyuncaklarla ilgili görüşlerinin 'eski ve yeni' olmak üzere iki ayrı ana tema altında ele alındığı görülmüştür. Eski oyuncaklara yönelik görüşler arasında 'el yapımı olmaları (n=10) ile eski ve değerli olmaları (n=8)' en fazla ifade edilenler arasında yer almaktadır. Ayrıca 'internet olmadığı için parka zaman kalması (n=5) ve radyasyon yayan aletler olmaması (n=5)' görüşleri de yer almaktadır. Yeni oyuncaklara yönelik görüşlerde ise en fazla sayıda 'teknolojik olmaları' (n=7) görüşü yer alırken; bunu eğlenceli olmaları (n=5) ve eğitici olmaları (n=3) görüşleri takip etmiştir.

Öğrencilerin eski ve yeni oyun ve oyuncakları çeşitli açılardan tercih ettikleri, her ikisinin de olumlu ve olumsuz yanlarından bahsettikleri görülmüştür.

Zamanın Nitelikli Kullanımı Konusundaki Öğrenci Önerileri

Öğrencilerin zaman içinde yer alan değişim ve gelişime yönelik görüşleri incelendikten sonra, zamanın nasıl nitelikli ve yerinde kullanılabileceğine yönelik görüşleri de ele alınmıştır. Öğrencilerin zamanın nitelikli kullanımı için yapabileceklerine yönelik önerilerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. İnsanlara Zamanın Nitelikli Kullanımı Konusunda Verilen Öneriler

Temalar	**Sayı (f)**
Kitap okumak	9
Oyunlara belirli zaman ayırmak	7
Ders çalışmak	6
Zamanı yavaş ya da hızlı yaşamayı planlamak	4
Aileyle kaliteli vakit geçirmek	4
Geziye gitmek/ yaşadıkları yeri tanımak	4
Boş vakitlerini iyi kullanmak	4
Telefon ve tabletle çok zaman harcamamak	3
Uykuya çok zaman harcamamak	3
Tiyatro ve sinemaya gitmek	3
Araştırma yapmak	2
Kavga etmeyip saygılı olmak	1
Toplam	**50**

Tablo 6'daki öğrenci görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin toplam 50 adet görüşte bulundukları tespit edilmiştir. Zamanı nitelikli kullanmak için belirttikleri görüşlerde en fazla ifade edilenlerin; 'kitap okumak, oyunlara belirli zaman ayırmak ve ders çalışmak' olduğu görülmektedir. En az ifade edilenler ise; 'araştırma yapmak ve kavga etmeyip saygılı olmak' şeklindedir. Öğrencilerin zamanın nitelikli kullanımı için *"Büyüklere şunları söylemek isteriz ki…"* şeklinde önerilerine başladıkları görülmüştür. Birçok öğrencinin ise, ailesinin kendisiyle nitelikli vakit geçirmesini istediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yer alan zaman kavramına ve zaman içindeki değişim ve gelişime yönelik olarak farkındalıklarının olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman kavramına yönelik görüşleri ile, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerindeki zaman içinde meydana gelen değişim ve sürekliliğe yönelik düşüncelerini almak amaçlanmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlara göre, öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgilerinde zaman kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoğunlukla belirtilen görüşlerin 'vakit, gün/saat/dakika/saniye ve doğru kullanılması gereken kavram' şeklinde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin zaman kavramının klasik tanımlarını söylemelerinin yanı sıra 'doğru kullanılması gereken bir kavram' olduğunu ifade etmeleri dikkat çekici bir bulgudur.

Öğrencilerin geçmişten günümüze zaman içinde gerçekleşen değişimlere yönelik görüşlerinde en fazla sayıda teknolojinin gelişim ve değişimi, oyun ve oyuncakların değişimi ve bina ve şehirleşmenin gelişimi ve değişimi yer almaktadır. Teknolojik aletlerin geçmişten günümüze değişimiyle ilgili öğrenci görüşlerinde en fazla belirtilen telgraf ve mektuptan telefona doğru bir değişimin olmasıdır. Bu çalışmadaki bulgularla örtüşecek şekilde Dere'nin (2018) çalışmasında, "Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır." kazanımının da sözlü tarihe uygun olduğunu ifade edilirken; ulaşım, şehirleşme ve iletişim araçlarıyla ilgili sözlü tarih görüşmelerin de yapılabileceği belirtilmiştir.

Mevcut çalışmada öğrencilerin eski ve yeni oyun ve oyuncakları çeşitli açılardan tercih ettikleri, her ikisinin de olumlu ve olumsuz yanlarından bahsettikleri görülmüştür. Oyun ve oyuncakların değişimiyle ilgili öğrenci görüşlerine bakıldığında ise, öğrencilerin eski oyuncakları el yapımı olmaları ve daha değerli görmelerinden dolayı daha çok sevdikleri görülmektedir. Yeni oyuncakları ise daha teknolojik olmalarından ötürü tercih etmektedirler. Kabapınar ve İncegül'ün (2016) çalışmasında da, oyuncakların geçmişten günümüze gelişim ve değişiminin olumlu ve olumsuz yanlarından bahsedilmiştir. Yeni oyuncakların "çocuğu yalnızlaştırması ve kullanılan malzemenin sağlıksızlığının" olumsuz olarak bahsedilmesinin yanı sıra "oyuncaklardaki işlev ve

teknolojik boyut" olumlu olarak ifade edilmiştir. Eski oyuncaklarda emek olması ve değerli olmalarının belirtilmesi bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Ayrıca Dere (2018) çalışmasında, 2005 sosyal bilgiler programında ilkokul 4. sınıfta sözlü tarihe uygun kazanımlar belirlemiştir. "Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar." ve "Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar." kazanımları mevcut çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca 2017 sosyal bilgiler öğretim programında da sözlü tarihe uygun olarak belirlenen kazanımlar bulunmaktadır. Dere'ye (2018) göre, "Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır." kazanımı sözlü tarihe uygundur. Bu da mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Dere'nin (2018) etkinlik önerisinde yer alan öğrencilerin aile büyükleri, akraba ve çevredeki kişilerle oyunların zaman içindeki gelişimi hakkında görüşmeler yapılabileceğine benzer şekilde, mevcut çalışmada öğrencilerin oyun ve oyuncakların zaman içindeki gelişimine ilişkin görüşleri alınmıştır

Yapılan mevcut çalışmada öğrencilerin zamanı iyi kullanmak için belirttikleri görüşlerde en fazla ifade edilenlerin; oyun oynamak/spor yapmak, kitap okumak ve ders çalışmak olduğu görülmektedir. Zamanı nitelikli kullanmak için birçok öğrencinin ailesinin kendileriyle nitelikli vakit geçirmesini istediklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu da dikkat çekici bir bulgudur.

Bu çalışmanın sonucunda, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin zaman kavramına yönelik belirttikleri görüşlerden, çevrelerinde gerçekleşen değişim ve gelişimin farkında oldukları yönünde bir çıkarım yapılabilmektedir.

İleriki çalışmalara öneri olarak ise,

- Değişim ve sürekliliği kavramaya yönelik çeşitli sözlü tarih uygulamalarının yaptırılması ve bunların sınıf ortamında uygulanması verilebilir.
- Sınıf ortamındaki uygulamaların gözlemlenmesi ve sınıf öğretmenleri, öğrenciler ve velilerle görüşmelerin yapılması uygun olabilir.
- Ayrıca zaman kavramının nitelikli olarak algılanmasıyla ilişkili olarak nitel ve nicel yöntemin bir arada yer aldığı karma çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

Altun, A. ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve kronolojinin öğretiminde bir materyal: Zaman şeritleri. *Turkish History Education Journal, 5*(1), 157-192.

Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2017) sözlü tarih. *Milli Eğitim, 219,* 33-56.

Güven, F. (1988). Dört on yaş grubu çocuklarda zaman kavramının gelişimi ve bilişsel beceriler ile ilişkisinin incelenmesi. *(Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi).* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kabapınar, Y. ve İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: Bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal, 5*(1), 74-96.

Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis.* London: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4-5. Sınıflar*). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2009a). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(6), 542-548.

Safran, M. ve Şimşek, A. (2009b). Tarih yazımında bir sorun: Tarih ve zaman ilişkisi. *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1,* 9-26.

Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sevinç, M. ve Kurtuluş, E. (2004). 5-6 yaş çocuklarında çoklu zeka kuramı çerçevesinde zaman kavramının kazanımı. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 25-41.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 23*(112), 7- 17.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (s.1-6).* Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Vatanseverlik" Değerinin Kohlberg'in Ahlaki İkilem Yaklaşımı Çerçevesinde Hacivat Karagöz Gölge Oyunu İle Ele Alınması

The "Citizenship" Value in the Graduate School of Social Studies in the Graduate with Kohlberg's Moral Dilemma Approach with Hacivat Karagöz Game

Nursel Gülcü[1], Özkan Demir[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde "Kültür ve Miras" öğrenme alanı ve içerisindeki kazanımlardan yola çıkarak Kohlberg'in ahlaki değerleri ortaya koymada yararlanmış olduğu "ahlaki ikilem" yaklaşımından yararlanıp içinde ahlaki ikilimler barındıran bir senaryo ile oynanan Hacivat-Karagöz oyununun vatanseverlik değerini hissettirmesindeki etkisini ortaya koymaya çalışmaktır. Çalışmanın örneklemini Antalya ilinde bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma, içinde gözlem, sözlü mülakat ve döküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada Kohlberg'in sözlü mülakat tekniğinden yararlanılarak öğrencilere sorulan sorulara karşı öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak yapılan değerlendirmede; Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun oyunla vatanseverlik değeri arasında ciddi bir ilişki kurduğu, oyunun kahramanları hakkında fikir yürütebildikleri, ahlaki ikilem barındıran durumla ilgili ikilemde kalan cevaplar vermekle birlikte yine öğrencilerin büyük çoğunluğunun "vatan elden giderse hiç bir şeyin kalmayacağı" yönündeki cevaplarıyla yaşadıkları ikileme rağmen 'vatanseverlik' duygusunun neler ifade edebileceği ile ilgili; konuşma, tartışma, konuya çok yönlü bakabilme ve hissettiklerini ifade edebilme yeteneklerine sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Ahlaki ikilem, değerler, vatanseverlik, hacivat- karagöz, sosyal bilgiler

Abstract:

The aim of this study is to try to show its effect on the feeling and determine the patriotism value of the Hacivat-Karagöz game, which is played by a scenario that includes moral dilemmas and utilizes the moral dilemma approach that Kohlberg has benefited from in revealing moral values based on the field of learning 'Culture and Heritage' in the 4th students at Social Studies Teaching. The sample of the study consists of 30 students attending 4th grade in an elementary school in Antalya. This study is a qualitative research in which data collection methods such as observation, oral interview and document analysis are used. In this study, questions were asked to the students by using Kohlberg's interview technique. Based on the answers given by the students, the majority of the students established a serious relationship between the game and patriotism, they were able to carry out ideas about the heroes of the game, they gave the remaining answers in the dilemma in the case of a moral dilemma, but the majority of the students replied that "never left if the homeland left". With these answers, it was observed that despite their dilemma, they had the ability to talk about the sense of vat patriotism, to be able to look at the issue in a multi-faceted way and to express what they felt.

Keywords: Moral dilemma, values, patriotism, hacivat-karagöz, social studies

Giriş

Değer Kavramı

Toplumsal yapı, toplumu oluşturan unsurların karşılıklı ilişkilerinden meydana gelen bir düzendir. Toplumlar varlığını sürdürebilmek için içinde bulunduğu toplumun kültür ve değerlerini devam ettirmek durumundadır. Bu kültür ve değerler o toplumu diğer toplumlardan ayırır ve varlığını sürdürmesini sağlar (Özkan,2011:338). "Toplumsal yapıyı teşkil eden temel toplumsal kurumların hepsinin kendisine ait değerler içerdiği bilinmektedir. Sözgelimi; aile, eğitim, din gibi toplumsal kurumlar, bu değerlerin benimsenmesinde, yaygınlaştırılmasında, yaşatılmasında yani bir sonraki kuşağa aktarılmasında önemli roller üstlenirler." (Ertan, 2007: 743 akt. Yazıcı,2014:216). Değerler toplumsal yapı içindeki karşılıklı ilişkilerin bir ürünüdür. Bireyden bağımsız olarak vardır. Birey, içinde doğduğu toplumda hazır olarak bulduğu değerler ile eğitildiği için bireyin göstermiş olduğu davranışlar da bu değerler ile paralel ilerler (Yazıcı,2014:334). Bir toplumdaki temel değerler gelenek-görenekler, örf ve adetler vb. kültürü etkilemektedir. Toplumdaki norm ve kurallar değerlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır ve ortaya çıkan bu ürünler toplumsallaşma süreci ile bireylere öğretilmektedir. Bu da düzenli bir toplumsal yapının oluşturulmasında ve toplumsal düzenin sağlıklı bir biçimde devam ettirilmesinde değerlerin önemli bir yere sahip olduğunu gösterir (Coştu, 2009:119).

Bu çalışma 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde "vatanseverlik" değerini Hacivat ve Karagöz Gölge Oyunu ile Kohlberg'in ahlaki yapıyı ortaya koymada yararlanmış olduğu "ahlaki ikilem" yaklaşımıyla ele almayı amaçlamaktadır. Nitel çalışma yönteminden yararlanılmıştır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, nur.gulcu@gmail.com
[2] Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, lisan.insan@hotmail.com

Değer Eğitiminde Ahlak, Aile, Çevre ve Okul İlişkisi

Değerler, toplumun en küçük yapı birimi olan aileyi de doğal olarak etkilemektedir. Değerlerin bir sonraki kuşaklara aktarılmasında toplumunun en küçük yapı birimi ve ilk eğitim kurumu olmasından dolayı en önemli rol ve sorumluluk aileye düşmektedir (Akbaş,2008:18). "Ailede öğretilen değerler yaşamın bir parçası haline gelir. Bazı değerlerimiz, bilgiden öte yaşamımızın bir parçası haline gelmelidir."(Ekinci, 2017). Çocukların değerleri doğru ve etkili bir biçimde öğrenmesi için öncelikle en yakınındaki kişilerin (ailenin) çok iyi bir model olması gerekmektedir çünkü çocuk davranışlarını kendine model aldığı kişilere göre düzenlemektedir. Öğretilecek olan değerler açık ve anlaşılır bir şekilde çocuğa aktarılmalı yanlış anlaşılmalara veya belirsizliklere yol açmamalı bunun yanında evrensel değerlerin öğretimine de dikkat edilmelidir (Ayben, 2018:549).

"Ailenin değerler öğretiminde ilk ve ana kurum olması toplumsal yapıyı oluşturan kurumlardan biri olan eğitimin değerler eğitimindeki rol ve sorumluluklarını ortadan kaldırmaz."(Sağlam, 2017: 38). Sadece ailede ya da sadece okulda verilen değerler tek başına faydalı olmaktan uzaktır. Ailede başlayan değerler eğitimi, eğitim kurumu ile devam etmektedir. Bireyler içinde doğduğu toplumda değerleri hazır olarak bulur bu da değerlerin doğuştan kazanılmadığını sonradan öğretilebilir ve öğrenilebilir olduğunu göstermektedir. Değerlerin öğretilebilir ve öğrenilebilir olması onu eğitimin bir konusu haline getirmektedir (Aydın ve Akyol Gürler, 2014).

"Toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür. Değerlerden arınmış bir eğitim anlayışı düşünülemez. Bu nedenle, eğitimin hedeflerinden bazıları toplumun ortak değerlerini yeni yetişen nesillere aktarmak ve öğretmektir." (Hökelekli,2010:7). Toplumların eğitim amaçlarından bir tanesi de iyi bireyler yetiştirmektir. İyi birey olmak sadece akademik başarıyı temsil etmediğinden okullardaki eğitimin vazgeçilmez konuları karakter ya da değerler eğitimi olmuştur (Akbaş, 2008:16). Bununla birlikte 1992 yılında T.C. Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. maddesinde

İlköğretim kurumlarının amaçları, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; "öğrencinin milli kültür değerlerini tanımasını, takdir etmesini, çevrede benimsemesini ve kazanmasını sağlamak" İbaresinin yer alması daha o yıllarda ilköğretimde değerler öğretiminin okulların temel hedefleri arasında olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,1992).

Okullarda verilen değerler öğretiminin amaçlarından biri de toplumda değerler arasındaki farklılıklardan dolayı meydana gelebilecek kuşak çatışmasını önlemek ve bulunduğu toplumun temel ahlaki değerlerini, doğru ve etkili bir biçimde aktarmaktır (Korukcu, 2012:112). Özellikle ilkokullarda bu ahlaki değerler aktarılırken çocukların ahlak gelişim evrelerine çok dikkat edilmelidir. Nitekim "Ahlak gelişimi, bireyde kişilik gelişiminin önemli öğelerinden biridir."(Kabadayı ve Aladağ, K. S., 2010:880).

Ahlak gelişimi konusunda ilk çalışmayı yapan Jean Piaget, ahlaki gelişim kuramında; Ahlaki gelişimin zihinsel gelişim ile bir bütün içinde olduğunu, ahlaki gelişimin zihinsel gelişimden bağımsız düşünülemeyeceğini ve ahlaki değer yargıların yaşa göre farklılık gösterdiğini belirterek ahlaki gelişimi basamaklara ayırmıştır (MEB,2013:9). Kohlberg ve meslektaşları, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu çeşitli ülkelerde araştırmalar yaparak Jean Piaget'in ahlaki gelişim kuramını geliştirmişlerdir (İmamoğlu ve Aksöz, 2008:22). Lawrence Kohlberg çocuklara, içinde ahlaki ikilemleri barındıran, varsayımsal hikâyeler anlatmıştır. Kohlberg'in içinde ahlaki ikilem bulunduran hikâyelerinden biri aşağıdaki gibidir:

> *Kanserin özel bir türünden hasta olan bir kadın ölüm döşeğinde yatmaktadır. Doktorların kadını kurtarabileceğine inandıkları bir ilaç vardır. Bu ilaç aynı şehirdeki bir eczacı tarafından kısa bir süre önce keşfedilmiştir. İlacın fiyatı çok pahalıdır. Eczacı ilacın kendisine mal olduğundan daha fazla para talep etmektedir. İlaç 200 dolara mal olurken eczacı ilacın küçük bir miktarı için 2000 dolar talep etmektedir. Hasta kadının kocası Heinz, bütün tanıdıklarından ödünç para ve resmî kurumlardan da destek arar. Fakat sadece 1000 dolar toplayabilir, yani talep edilen miktarın yarısını. Heinz eczacıya gider, karısının ölmek üzere olduğunu anlatır ve ondan ilacı daha ucuza veya kalan miktarı daha sonra ödemek şartıyla vermesini rica eder. Fakat eczacı: 'Hayır, ben bu ilacı para kazanmak için keşfettim' der. Böylece Heinz bütün legal olanakları kullanmıştır; kafası karmakarışık durumdadır ve karısı için ilacı çalması gerekip gerekmediğini düşünmektedir. Heinz ilacı çalmalı mıdır? Neden evet ya da neden hayır? (Kohlberg ve Kramer,1969/1995, s. 65 akt. Çiftçi,2003, s.51-52)*

Kohlberg bu hikâyelerin sonunda yaptığı sözlü mülakat aracılığı ile çocukların bu ikilemlere nasıl karşılık verdiğini araştırmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 3 evreden oluşan ve her bir evrede 2 basmak olmak üzere toplam 6 basamaklı ahlak gelişim düzeyi olduğunu savunmuştur (İmamoğlu ve Aksöz, 2008:22;MEB,2013:13).

Sosyal Bilgiler Dersi Ve Değer Eğitimi

Kohlberg ve Piaget'in ahlak gelişim kuramları da dikkate alındığında, okullarda örtük ya da açık olarak ahlaki değerlerin aktarılması hususunda dersler büyük önem arz etmektedir. Bu dersler arasında hiç şüphesiz ilkokul 3. Sınıfa kadar hem mihver ders olarak diğer dersleri etrafında toplaması hem de fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturmasından dolayı en büyük işlevi hayat bilgisi dersi üstlenmektedir. İlkokul 4. sınıftan itibaren ise hayat bilgisi dersinin doğa bilimleri ve sosyal bilimleri olarak iki kola ayrılmasından dolayı bu işlevi daha çok sosyal bilgiler dersi görmüştür (Baysal, Tezcan ve Nemli, 2017:477). Bu yüzden ilkokul 4. Sınıf dersleri içerisinden sosyal bilgiler dersinin değer öğretimi açısından özel bir yeri bulunmaktadır. Özellikle 2005'te ki müfredatın değişmesi ile birlikte değerler özel olarak ele alınmıştır. Sosyal bilgiler dersi bir nevi değer eğitim dersidir. Tarihsel içeriğe sahip olması, farklı kültürler ve yaşamları anlatması ve aynı zamanda birçok disiplinden oluşması sosyal bilgiler dersinin içeriğini zenginleştirmektedir (Aladağ,2012: 125).

Bununla ilgili olarak MEB'in 2018-2019 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içindeki Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın özel amaçlarından olan "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri." ve "millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri."gibi maddeleri değerlerin bu ders için ne kadar önemli olduğunu ifade etmektedir (MEB,2018:8).

Sosyal bilgiler dersinde öğretmen değerleri öğrencilere aktarırken birçok yaklaşım, strateji, yöntem ve materyal kullanabilir. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Örnek olay inceleme, öğretmenin model olması, problem çözme, öğrencilerle birlikte kural geliştirme, işbirliğine dayalı öğrenme, drama, demokratik sınıf toplantıları, karakter eğitimi, aile toplantıları, değeri açıklama, ahlaki muhakeme, değer analizi, çatışma yönetimi, geleneksel telkin yöntemi gibi.(Balcı ve Yanpar Yelken, 2013:202). Bu yöntemler aracılığı ile verilen değerlerin duygulara hitap etmesi, görsel ve işitsel materyaller ile desteklenmesi, bilgilerin verilmesi yanında duygu eğitimine de katkı sağlayacaktır. Lahey 2016 yılında New York Times Dergisi'nde yayımladığı bir makalede etkili bir öğrenme ve öğretmenin sağlanabilmesi için anlatılan konu ya da öğretmen arasında duygusal bir bağ kurulması, öğretilenlerin gerçek hayat ile ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir (Lahey, 2016). Bu konuyla ilgili olarak yaratıcı drama çalışmaları, fiziksel koordinasyonun gelişmesini sağlamakta, çocukların, gerçek hayattaki problemlerin farkına varmasına yardım etmekte, ahlak eğitimine katkıda bulunmakta, böylece duygusal olgunlaşmaları için bireyleri daha sonraki yaşamlarına da hazırlamaktadır. (Kaf, 1999:174). Bunları dikkate aldığımızda yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı; çocukların, ergenlerin ve gençlerin canlandırmalar yoluyla, bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan ve çevresiyle iletişim kurabilen, bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir diyebiliriz.(Adıgüzel, 2018)). Geleneksel oyunlar ise bulunduğu toplumun zihniyetini, gelenek-görenek, örf ve adetlerini yansıtmasından dolayı o toplumun ahlaki değerleri ile sıkı bir ilişki içindedir (Altınışık ve Sümbüllü, 2016:75). Bu yönleri ile yaratıcı drama ve geleneksel oyunlar sosyal bilgiler dersinde duygu aktarımı ile değerlerin öğretilmesinde önemli faydalar sunmaktadır.

Vatanseverlik Değerinin Öğretilmesinde Hacivat ve Karagöz Gölge Oyunu

Bu bağlamda özellikle geleneksel Türk gölge oyunu olan Hacivat- Karagöz hem duygu aktarımında hem de değer öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Gölge oyunun tanımına bakıldığında; genellikle deriden kesilmiş bir takım insan, hayvan ve eşya figürlerinin bir aydınlatma kaynağı aracılığıyla yarı saydam bir perdenin önünde ya da gerisinde, iki boyutlu saydam ya da saydam olmayan kuklalar şeklinde, kendine özgü tavırlarıyla oynatılması olarak karşımıza çıkmaktadır (And, 1977: 13). Gölge oyunu tekniğinin Türk toplumunda ne zaman kullanılmaya başlandığı hakkında kesin bir bilgi olmamasına karşın; dil özellikleri, kendine has kıyafetleri, ele aldığı konular, içinde barındırdığı milli-manevi değerler bakımından sadece insanları güldürmek ve bu geleneği sürdürmekten ziyade eğitimde değerler öğretiminde de çok etkili bir materyal olarak kullanılabilir (Öcal ve Doğan, 2015). "Karagöz metinleri sosyal bir konuyu ele alarak, bunu göstermeci ve imgesel bir tarzda yansıtır. Bu yüzden hem tarihsel süreç içerisinde yüklendiği görev hem de taşıdığı değer oldukça önemlidir. Kültürün maddi ve manevi olarak iki boyutu vardır. Maddi boyutu giyim-kuşam, yemek, eşya vb. iken, manevi kültür unsurları ise algılarımız, inançlarımız, değerlerimizdir. Karagöz gölge oyunu bunların hepsini görme imkânı vermektedir." (Aytaş, 2006: 288 akt. Demir, Özdemir, 2013). Kendinde bulundurduğu bu özelliklerin tümü ve Şahin Yanpar veYıldırım'ın Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme kitabında (Şahin Yanpar ve Yıldırım, 1999:28-30) belirttiği öğretim materyallerinin hazırlanmasında uyulması gereken ilkelere uygunluğu dikkate alındığında da Karagöz Gölge Oyunu'nun bir eğitim materyali olarak kullanılabileceği ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel Türk Gölge Oyunu Hacivat- Karagöz bir eğitim materyali olarak düşünüldüğünde sağlayacağı en büyük yararlardan biri de Lahey'in (Lahey, 2016) belirttiği gibi öğrenci- öğretmen ve öğrenci-öğretilecek konu

arasında oluşturacağı duygusal bağdır. Duyguların en yoğun yaşandığı değerlerden biri de vatanseverlik değeridir. Vatanseverlik değeri ile sosyal bilgiler dersi, iyi vatandaş yetiştirme amacı ile doğrudan bir ilişki içindedir (Yılmaz ve Duman, 2018; MEB, 2018).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2018 yılında yayınlamış olduğu Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde hangi değerlerin hangi öğrenme alanında verilmesi gerektiği ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Programda çalışmamızın ele aldığı vatanseverlik değerine bakıldığında ilk olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi'nde Kültür ve Miras alanı içerisinde bu değerin verilebileceği belirtilmiştir. "Kültür ve Miras" öğrenme alanı içerisinde yer alan; sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar, ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir, geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır ve Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar kazanımları vatanseverlik değerini en etkili biçimde verebilmek için zemin hazırlamaktadır (MEB, 2018)

"Kültür ve Miras" öğrenme alanı ve içerisindeki kazanımlardan yola çıkarak bu çalışmada 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretiminde vatanseverlik değerini geleneksel Türk gölge oyunu olarak bilinen 'Hacivat ve Karagöz' ile Kohlberg'in ahlaki değerleri ortaya koymada yararlanmış olduğu 'ahlaki ikilem' yaklaşımıyla ele almayı amaçladık ve bu amaç doğrultusunda geleneksel Türk Gölge Oyunu Hacivat- Karagöz aracılığıyla Şerife Bacı'nın Milli Mücadele'de göstermiş olduğu kahramanlık örneği; özgün olarak hazırlanmış, içinde ahlaki ikilemler barındıran bir senaryo ve sınıf içi taşınabilir materyallerle oluşturulan görsellerle sunularak, öğrencilerin duygularını ortaya koyması açısından bu ahlaki ikilemlere nasıl tepkide bulunacaklarını tespit etmek için Kohlberg'in sözlü mülakat tekniğini kullandık. Sonuç olarak içinde ahlaki ikilimler barındıran bir senaryo ile oynanan Hacivat-Karagöz oyununun vatanseverlik değerini hissettirmesindeki etkisi ortaya konulmaya çalışıldı.

Hacivat ve Karagöz Gölge Oyunu İçin Hazırlanan Materyal'in Özelliği

Hacivat ve Karagöz Gölge Oyunu için bir materyal hazırladık ve materyalimizi tasarlarken; FATİH Projesi'nin Öğretim Materyali Tasarlama ve Materyalin Üzerinde Değişiklik Yapma Modülünü referans alındı (Eğitimde FATİH Projesi 1. Aşama Eğitimi modül 5). Materyalin hazırlanmasında üç aşamada çalışma yapılarak materyal geliştirildi.

Analiz: Hazırlanacak olan materyalin uygulanacağı ortamların ve kişilerin uygunluğu incelenip gerekli bilgiler toplandı. Toplanan bu bilgilere ve araştırmanın amacına göre oyunda kullanılacak olan senaryo yazıldı. Senaryonun dil ve pedagojik uygunluğu alanında uzman bir akademisyen tarafından kontrol edildi.

Geliştirme: Materyal tasarımına başlanılacak uygun zaman ve hedefe uygun olarak tasarlanılacak materyal belirlendi. Materyal için gerekli olan malzemeler bir araya getirildi. Kullanılacak olan malzemelerin uygunluğu alanında uzman bir akademisyene danışılarak kontrol edilip, materyal tasarlandı.

Tasarım: Malzemeler: Boş koli, yağlı kâğıt, Hacivat- Karagöz oyunu kahramanlarının renkli çıktıları, yağlı kâğıt, çöp şiş veya uzun pipet, siyah fon kartonu, renkli bayrak çıktıları, yapıştırıcı ve makas. Boş kolinin bir tarafı televizyon ekranı şeklinde kesildi, kesilen yere kolinin iç tarafından yağlı kâğıt yapıştırıldı. Kolinin etrafı güzel bir görüntü oluşturması için siyah fon kartonu ile kaplandı ve sahne kısmına küçük bayrak çıktıları yapıştırıldı. Oyunun kahramanlarının bulunduğu kâğıtlar makasla kesildi ve kahramanların arkasından tutacak bir şekilde pipetle yapıştırıldı. Yağlı kâğıtta gölge çıkarmak için el feneri ışığı kullanıldı.

Değerlendirme: Materyal, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi için sınıf ortamında bir öğretmen ve alanında uzman bir akademisyen ile birlikte sunuldu. Materyalin; pedagojik değerlendirmesi, verimlilik değerlendirmesi, görsel tasarım yönünden değerlendirilmesi ve öğrenen yönünden değerlendirilmesi yapıldı. Tespit edilen eksikler giderilerek materyal yeniden tasarlanıp oluşturuldu.

Hacivat Karagöz Gölge Oyunu ve Senaryonun İçeriği

İçerisinde ahlaki ikilem barındıran şerife bacının kahramanlık hikâyesi Hacivat - karagöze gölge oyununa şu şekilde aktarıldı: Milli mücadele başlamıştır. Mahalledekiler ya savaşa gitmiş ya savaştan gazi olarak dönmüş ya da savaşa gitmeye hazırlanmaktadır. Karagöz ise tüm bunlar umurunda olmadan mahallede aylak aylak gezmekte ve savaşa gitmenin onun sorumluluğu olmadığı savaşa gitmesinin bir şey değiştirmeyeceği düşüncesindedir. Mahallede gezerken karşısına savaşa hazırlanmak için evine giden Hacivat çıkar ama tüm çabalarına rağmen Karagözü savaşa gitmeye ikna edemez en sonunda Şerife Bacı'dan dem vurur ama Karagöz Şerife Bacı'yı tanımadığı için bundan etkilenmeden yoluna devam eder. Yolda karşısına kolunu kaybetmesine rağmen savaşa giden Beberuhi çıkar o da ikna edemez Karagözü savaşa gelmeye ve utansın diye o da şerife Bacı'yı örnek verir ama Karagöz yine bir şey anlamadan yoluna devam eder. Bu sefer karşısına bacağını kaybetmiş olan Tuzsuz Deli Bekir çıkıverir o da diğerleri gibi Karagöz'ü ikna edemez ve Şerife Bacı'yı anlatır. Karagöz yine savaşa gitmek istemez savaşa gitmenin faydasız olduğunu düşünür ama Şerife Bacı'yı o kadar

merek etmiştir ki içi içini yemektedir öğrenmek için. Bu sırada Hacivat gelir Şerife Bacı'nın hikâyesini anlatır. Karagöz bu kahramanlık hikâyesinden o kadar etkilenir ki omzuna oturduğu kahvenin süpürgesini alır ve Hacivat ile birlikte savaşa gitmek için düşer yollara. Bu hikâye 5 sayfalık bir senaryoya dönüştürülerek Çanakkale müziği eşliğinde Türk bayrakları ve pankartların asılmış olduğu sınıfta Karagöz- Hacivat gölge oyunu olarak sunuldu.

Yöntem

Çalışmanın örneklemini Antalya ilinde bir ilkokulda 4. sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma, içinde gözlem, sözlü mülakat ve döküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Araştırmada Kohlberg'in sözlü mülakat tekniğinden yararlanılarak öğrencilere: İzlemiş olduğunuz oyun ile vatanseverlik değeri arasında sizce nasıl bir ilişki olabilir? İzlemiş olduğunuz oyun size vatanseverlik değeri ile ilgili hangi duyguları uyandırdı? Oyunun kahramanları olan Hacivat, Karagöz, Beberuhi ve Tuzsuz Deli Bekir hakkında ne düşünüyorsunuz? İzlemiş olduğunuz oyunun içerisinde sizi en çok etkileyen olay, durum ne oldu? İzlemiş olduğunuz oyunun içerisinde hikâyesi anlatılan Şerife Bacı hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce Şerife Bacı küçük kızı Elif olmasına rağmen cephane taşımak için gönüllü olmalı mıydı, olmamalı mıydı? Neden? Soruları sorulup öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan yola çıkılarak veriler toplanıp analiz edilmiştir.

Bulgular ve Sonuç

Verilerin analizi sonucunda yapılan değerlendirilmede; öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun oyunla vatanseverlik değeri arasında ciddi bir ilişki kurduğu, oyunun kahramanları hakkında fikir yürütebildikleri, Şerife Bacı'nın durumu hakkında ciddi duygular yaşadıkları, (ağlamamak için kendilerini zor tuttuklarını belirtmeleri) Şerife Bacı'nın küçük kızı ve cephane taşımak için gönüllü olmadaki ahlaki ikilem barındıran durumla ilgili ikilemde kalan cevaplar verdikleri. Yine öğrencilerin büyük çoğunluğunun 'vatan elden giderse hiç bir şeyin kalmayacağı' yönündeki cevaplarıyla yaşadıkları ikileme rağmen 'vatanseverlik' duygusunun neler ifade edebileceği ile ilgili konuşma, tartışma, konuya çok yönlü bakabilme ve hissettiklerini ifade edebilme yeteneklerine sahip oldukları gözlemlendi. Sonuç olarak; toplumlar varlığını devam ettirebilmek için içinde bulunduğu toplumun kültür değerlerini devam ettirmek zorundadırlar. Bu yapının devam ettirilmesinde aile, çevre ve okul çok önemli bir yere sahiptir. İyi birey yetiştirmeyi amaçlayan toplumlar, sadece akademik başarıyı temsil etmediğinden özellikle okullar ve dersler aracılığıyla eğitimin vazgeçilmez konuları karakter ve değer eğitimini de okulların temel hedefleri olarak görmektedir. Değer eğitimi ile ahlak gelişimi arasındaki sıkı ilişkiden dolayı çocuklara değer aktarımı yapılırken ahlak gelişimi evrelerine çok dikkat edilmelidir. Ahlak gelişimi ile ilgili önemli bir yaklaşım geliştiren Kohlberg, içinde Türkiye'nin de bulunduğu araştırmalarıyla Piaget'in ahlaki gelişim kuramını geliştirmiştir. Ahlaki ikilem bulunduran hikaye yöntemini seçen Kohlberg, hikayelerin sonunda yaptığı sözlü mülakat aracılığıyla çocukların bu ikilemlere nasıl cevaplar verdiğini araştırmıştır. Kohlberg'in bu yaklaşımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer öğretimindeki etkisini ortaya koymaya çalışan çalışmamızda; "vatanseverlik" değeri esas alınarak, tarihi bir hikâye ve geleneksel Gölge Oyunu Hacivat ve Karagöz gösterimi ile öğrencilerin duygu aktarımına yönelik sorular sorulduğunda ve bu sorulara hikâyenin içindeki ikilemlerle yaklaşıldığında öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirildi. Sonuç olarak öğrenciler ikilem durumlarına ikilemde kalan cevap vermekle birlikte, her öğrencinin cevap vermeye istekli olduğu, "vatanseverlik" duygusunu tanımlayabildiği, birçok öğrencinin tartışmaya istekli olduğu, konulara duygudaşlık kurarak yaklaşabildiği ve ikilemli soruların ne hissettiklerini ifade edebilme konusunda yeteneklerini artırdığını söylemek mümkündür. Bu çalışmanın sonuçları ile ilgili süreç devam etmekte olup, deney ve kontrol grupları oluşturularak çalışmanın nicel bir araştırmayla detaylandırılması üzerine çalışılmaktadır.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2018). Eğitimde Yaratıcı Drama.(2. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 9-27.

Aladağ, S. İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişşel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *161*(161), 123.

And, M. (1977). *Dünyada ve Bizde Gölge Oyunu.* Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara, 240.

Aybey, S. (2018). Ailenin Dini Değerleri Aktarmadaki Rolü ve Bu Süreçte Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 544-560.

Aydın, M. A. Ve Akyol Gürler, Ş. (2014). Okulda Değerler Eğitimi Yöntemler-Etkinlikler-Kaynaklar. (4.Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, F. A., & Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerler ve Değer Eğitimi Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 14*(1),195-213

Baysal, Z. N., Tezcan, Ö., & Demirbaş Nemli, B. (2017). Hayat Bilgisi Ders Bütünlüğünün ve Gerekliliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty,* (30).

Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1*(1), 43-77.

Çoştu, Y. (2009). Toplumsallaşma Kavramı Üzerine Sosyolojik Bir Değerlendirme. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 9 (3), 117-140.*

Demir, T., & Özdemir, B. (2013). Türkçe eğitiminde karagöz/gölge oyunları ile değer öğretimi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 11*(25), 57-89.

Ekinci, H. (2018). Okulda ve Ailede Değerler Eğitimi. (1.Baskı). İstanbul: Kayıhan Yayınları.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi, 6*(18), 4-10.

Kabaday, A., & Aladağ, K. S. (2010). Farklı ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin ahlaki gelişimlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 878-898.

Kaf, Ö. G. Ö. (1999). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(6),173-184

Korukcu, A. (2012). Değişim sürecinde toplumsal değerlerin eğitiminde din eğitimi. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi, 12*(1), 111-126.

Lahey, J. (2016). Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için duyguları meşgul edin. New York Times Gazetesi, Eğitim Bölümü, 4 Mayıs. Erişim: Https://well.blogs.nytimes.com/tr/2016/05/04/to-help-students-learn-engage-the-emotions/ adresinden

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi (Ahlak Gelişimi). Ankara: Milli Eğitim.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). Eğitimde FATİH Projesi 1. Aşama Eğitimi modül 5.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (1992). T.C. Resmi Gazete, 21308, 7 Ağustos 1992.

Öcal, E., Doğan, A. (2015). Karagöz-Hacivat (Türk Gölge Oyunu) Diyaloglarıyla Fen Eğitimi. Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 2-3.

Özkan, R. (2011). Toplumsal Yapı, Değerler Ve Eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(1), 333-344.

Sağlam, H. İ. (2017). Bir Değer Ve Eğitim Merkezi Olarak Aile. (1.Baskı). Ankara: Sonçağ Yayıncılık.

Straughan, R., İmamoğlu, A., & Aksöz, T. (2008). Ahlakî Gelişim, Dini Düşünce Ve Davranışlar. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD), 10*(17), 17-24.

Sümbüllü, Y. Z., & Altınışık, M. E. Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 73-85.

Şahin Yanpar, T., Yıldırım, S. (1999). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı, M. (2014). Değerler Ve Toplumsal Yapıda Sosyal Değerlerin Yeri. *Firat University Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi, 24(1).*

Yılmaz, M., & Duman, T. (2018). TRT Çocuk Dergisi'nde Milli Bir Değer Olarak "Vatan–Vatanseverlik" Değeri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(2), 639-657.

İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi[1]

An Evaulation of Elementary School 4th Grade 'Human Rights, Citizenship And Democracy' Course's Curriculum According to Teacher Opinions[2]

Betül Akdeniz [3], Selahattin Kaymakcı [4]

Özet

İnsan hakları; din, dil, renk, ırk, cinsiyet ve sosyal durum gibi hiçbir ayrım gözetmeksizin, bütün insanların yalnızca insan oldukları için, insanlık onurunun gereği sahip olmaları gereken hakların tümüdür. Yurttaşlık, bireyi yasal ve siyasi yollardan devlete bağlayan sadakat bağıdır. Demokrasi ise; yurttaşların siyasi kararlara katılma veya temsilcileri seçme hakkının olduğu yönetim şeklidir. Hiç kuşkusuz insan haklarına saygılı, yurttaşlığın gereklerini yerine getiren ve demokratik değerleri benimsemiş toplumların oluşturulmasında en önemli görevlerden biri okullara düşmektedir. Okullar ise bu görevi çeşitli dersler aracılığıyla yerine getirmektedir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ise bunlardan biridir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin geçmişi Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine kadar gitmektedir. Günümüze gelinceye kadar farklı sınıf düzeylerinde ve isimlerle okutulan derse ilişkin yapılan önemli değişikliklerden biri 2012 yılında meydana gelmiştir. 2012 yılında yapılan değişiklikle zorunlu sekiz yıllık eğitim süresi on iki yıla çıkartılmış ve eğitim süreci 4+4+4 şeklinde düzenlenmiştir. Bu çerçevede Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından alınan kararla ortaokul 8. sınıfta okutulan "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" dersi kaldırılarak yerine ilkokul 4. sınıflarda haftada 2 saat olmak üzere "İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulması planlanmıştır. Takip eden süreçte dersin öğretim programı geliştirilmiş, ders kitabı hazırlanmış ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, İlkokul 4. sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nicel metodoloji kapsamında tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu ilinde görev yapan toplam 145 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde SPSS 22.0 programından yararlanılmış, bu bağlamda betimleyici istatistiklerin yanı sıra parametrik ve parametrik olmayan testler işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına karşı çoğunlukla orta seviyede olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Programla ilgili öğretmen görüşleri cinsiyet açısından kadınların lehine anlamlı farklılık gösterirken, mezuniyet durumu, mesleki deneyim, okul yerleşim yeri ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokul, insan hakları, yurttaşlık, demokrasi, öğretim programı, öğretmen.

Abstract

Human rights are all the rights that human beings must have, as they are all human beings, without any distinction such as religion, language, color, race, gender and social situation. Citizenship is a kind of loyalty that connects the individuals to the state through legal and political ways. Democracy is a form of government in which citizens have the right to participate in political decisions or to elect representatives. Undoubtedly, one of the most important tasks of schools are to train societies that respect human rights, fulfill the requirements of citizenship and adopt democratic values. Schools perform this task through various courses. Human Rights, Citizenship and Democracy is one of them. The historical background of Human Rights, Citizenship and Democracy goes back to the late Ottoman Empire. Until today, sometimes the course's grades and names have changed and one of the most important change about it was done in 2012. With the amendment made in 2012, the compulsory eight-year training period was increased to twelve years and the training process was organized as 4+4+4. In this context, with the decision taken by the Board of Education, "Citizenship and Human Rights Education" course, which was taught in the 8th grade of primary schools, was abolished and "Human Rights, Citizenship and Democracy" course, which will be taught in the 4th grade of elementary schools for 2 hours per week, was replaced it. In the following period, the curriculum of the course was developed, the textbook was prepared and both of them were started to be implemented in the 2015-2016 academic year. The aim of this research is to reveal the views of the elementary school teachers about the application of the 4th grade Human Rights, Citizenship and Democracy curriculum. Descriptive model, one of the methods of quantitative methodology, was used in the study. The sample group of the study were 145 elementary school teachers, working in Kastamonu in the 2015-2016 academic year. As a data collection tool, "Human Rights, Citizenship and Democracy Course Curriculum Evaluation Scale", developed by the researchers, was employed. Collected data were analyzed with descriptive statistics, parametric and non-parametric tests in SPSS 22.0 program. As a result, it was seen that the teachers mostly have positive opinions towards the curriculum. While teachers' views about the

---

[1] Bu bildiri, İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasından uyarlanmıştır.

[2] This study was prepared on the basis of a master's thesis, supervised by Selahattin KAYMAKCI and prepared by Betül AKDENİZ with the title of "An Evaluation of Elementary School 4th Grade 'Human Rights, Citizenship And Democracy' Course's Curriculum According To Teacher Opinions (The Sample of Kastamonu).

[3] Bilim Uzmanı, Kuzeykent İlkokulu, 37150, Kastamonu/TÜRKİYE, betulakdeniz84@hotmail.com

[4] Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, 37200, Kastamonu/TÜRKİYE, kaymakci37@yahoo.com

curriculum showed a significant difference in favor of women in terms of gender, there was no significant difference according to variables such as graduation status, professional experience, school settlement and school type.

Keywords: Elementary school, human rights, citizenship, democracy, curriculum, teacher.

Giriş

İnsan, onuru, saygınlığı, hakları ve özgürlüğü ile doğar. İnsanın sadece insan olması nedeniyle doğuştan elde ettiği kişiliğini ve değerlerini koruyup geliştirmeyi amaçlayan evrensel kurallar bütününe insan hakları denir. Bu vazgeçilemez ve devredilemez haklar, dünya gündeminde önemli bir yerdedir (Gülmez, 2001). Bireylerin doğuştan getirdiği hakların birçoğunu insan hakları belgeleri içerisinde ilk belgelerden biri olarak kabul edilen Veda Hutbesi'nde bulunabilir. Çünkü Hz. Muhammed asırlar öncesinde Veda Hutbesi'nde pek çok kesimin haklarına değinmiş, her insanın doğuştan sahip olması gereken haklardan, insanlara yapılan haksızlık, adaletsizlik ve zulümlerden bahsetmiştir (Dam ve Karataş, 2014). Batıda ise başta Magna Carta Libertatum olmak üzere pek çok ulusal ya da uluslararası insan hakları belgesi oluşturularak dünya çapında bir insan hakları kültürünün kazandırılması hedeflenmiştir.

İnsan haklarına ilişkin belgelerin çok sayıda olmasına ve uzun yıllardır bu konunun dile getirilmesine rağmen ulaşılmak istenen demokrasi bilincinde ve evrensel insan hakları kültüründe halen eksiklikler bulunduğu aşikârdır. Bunun en önemli nedenleri arasında insan haklarının yazılı antlaşmalar üzerinde kalması ve insanlar tarafından benimsenip günlük hayatın dinamikleri içine dâhil olamaması gösterilebilir. İnsan hakları kültürü eksikliğinin giderilmesinde, bireylerin etkin yurttaş olarak yetiştirilmesinde ve demokratik yaşam becerileri edinmesinde hiç kuşkusuz insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine büyük görev düşmektedir. Çünkü bu eğitim ile insanların hakları konusunda bilinçlenmeleri ve böylece dünyada insan haklarının demokratik bir altyapıya kavuşması sağlanacaktır (Erbay ve Tuncay, 2010). Eğitimin, demokrasilerde, bireylerin etkin katılımcı ve sorumlu yurttaşlar olarak yetiştirilmesinde çok önemli bir rolü vardır (Gülmez, 2001).

Devletler insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimini vermek suretiyle istedikleri niteliklere sahip yurttaşlar yetiştirmek için birtakım çalışmalar yapmaktadır. Bu kapsamda insan hakları ve demokrasinin sadece belge ve sözleşmelerde kalmaması, toplumu oluşturan bireylerin insan haklarına ve demokrasiye saygılı, bilinçli ve etkin birer yurttaş olarak sorumluluklarını yerine getirebilmesi amacıyla çeşitli dersler ihdas etmişlerdir. Türk Eğitim Sisteminde bu amacı gerçekleştirmek için okutulan derslerden biri de İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersidir.

Araştırmanın Amacı

Literatürde yapılan araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, araştırmaların insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi eğitimine ilişkin konuların farklı boyutlarını ele almasına karşın İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi [İHYD] Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda derinlemesine ve çok yönlü değerlendiren bir araştırmaya rastlanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak bir araştırmayla alanda bulunan araştırma eksikliği giderilecek ve ileriki araştırmalara esin kaynağı olunacak ve İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi [İHYD] Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri nedir?

1.1.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

1.1.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri nedir?

2.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

2.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

2.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri nedir?

3.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

3.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

3.3 Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

3.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

3.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri nedir?

4.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

4.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

4.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

4.4. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

4.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri nedir?

5.1. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

5.2. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri mesleki deneyime göre farklılaşmakta mıdır?

5.3. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5.4. İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

5.5. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının bütününe yönelik görüşleri görev yaptıkları okulun yerleşim yerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel metodoloji kapsamında tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlar (Karasar,2005). Araştırmacılar tarafından geliştirilen İHYDÖPDÖ ile dersinin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme ve programın bütününe yönelik öğretmen

görüşleri cinsiyet, mesleki deneyim, okul türü, okul yerleşim yeri gibi çeşitli değişkenler açısından değişim olup olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklem Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okulların 4. sınıflarını okutan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kastamonu il ve ilçelerinde bulunan resmi ve özel okulların 4. sınıflarını okutan toplam 145 sınıf öğretmeninden meydana gelmektedir. Örneklem grubu olasılığa bağlı olmayan örneklem yönteminden uygunluk örneklemi yöntemiyle oluşturulmuştur. Araştırmada uygunluk örneklemi, ekonomik olması, araştırmaya en yakın ve en uygun kişilerin dâhil edilme olanağı tanıması gibi özellikleri nedeniyle kullanılmıştır (Öztürk, 2014; Robson, 1993). Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıda tablolar halinde verilmiştir:

Kişisel bilgiler

Tablo 1. Nicel çalışma grubunun cinsiyetlerine ilişkin bilgiler

Cinsiyet	**n**	**%**
Kadın	72	49,7
Erkek	73	50,3
Toplam	**145**	**100**

Tablo 1'de öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin veriler gösterilmiştir Buna göre katılımcı sayısı 145, katılımcıların %49,7 si kadın, %50,3'ü erkektir.

Mesleki deneyim

Tablo 2. Nicel çalışma grubunun mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler

Mesleki Deneyim	**n**	**%**
1-5 yıl	4	2,8
6-10 yıl	24	16,6
11-15 yıl	26	17,9
16-20 yıl	27	18,6
20 yıl ve üzeri	64	44,1
Toplam	**145**	**100**

Nicel çalışma grubunun mesleki deneyim durumuna ilişkin bilgiler Tablo 2'de açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %44,1'i 2 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahipken, %18,6'sı 16-20 yıl, %17,9'u 11-15 yıl, %16,6'sı 6-10 yıl ve %2,8'i 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir. Buradan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun tecrübeli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Mezuniyet durumu

Tablo 3. Nicel çalışma grubunun mezuniyet durumuna ilişkin bilgiler

Mezuniyet Durumu	**n**	**%**
Öğretmen Okulu	5	3,4
Eğitim Yüksekokulu	26	17,9
Eğitim Fakültesi	98	67,6
Pedagojik Formasyon	13	9,0
Yüksek Lisans	3	2,1
Toplam	**145**	**100**

Nicel çalışma grubunun mezuniyet durumuna ilişkin bilgiler Tablo 3'te açıklanmıştır. Buna göre öğretmenlerin %67,6'sı eğitim fakültesi mezunu iken, %17,9'u eğitim yüksekokulu, %9,0'u pedagojik formasyon, %3,4'ü öğretmen okulu, %2,1'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduğu, azınlığının ise yüksek lisans mezunu olduğu söylenebilir.

Görev yapılan okul türü

Tablo 4. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okul türüne ilişkin bilgiler

Görev Yapılan Okul Türü	n	%
Resmi	140	96,6
Özel	5	3,4
Toplam	145	100

Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okul türüne ait bilgiler Tablo 4'te açıklanmıştır. Bu bilgilere göre öğretmenlerin %96,6'sının resmi okulda ve %3,4'ünün özel okulda görev yaptığı belirtilebilir. Buradan hareketle nicel grubunun büyük çoğunluğunun resmi okulda görev yaptığı söylenebilir.

Görev yapılan okulun yerleşim yeri

Tablo 5. Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okulun yerleşim yerine ilişkin bilgiler

Okulun Yerleşim Yeri	n	%
Köy	14	9,7
İlçe	45	31,0
İl	86	59,3
Toplam	145	100

Nicel çalışma grubunun görev yaptığı okulun yerleşim yerine ait bilgiler Tablo 5'te açıklanmıştır. Öğretmenlerden görev yaptığı okul köyde olanların oranı %9,7; ilçede olanların oranı %31,0; ilde olanların oranı %59,3'tür. Bu bilgilere göre öğretmenlerin çoğunluğu ilde görev yaparken çok azı köyde görev yapmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İHYD Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir (Karakoç ve Dönmez, 2014)

Öncelikle konu ile alakalı hazırlanmış ölçek olup olmadığına bakılmıştır. Ölçek olmadığı tespit edilince yeni bir ölçek geliştirme çalışmasına başlanmıştır. Bunun için literatür taraması yapılmış, hangi konuların ve soruların değerlendirilmesi gerektiği belirlenmiş, ölçüm için bir format seçilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini doğrudan ve kolay şekilde belirlemeye imkân tanıması bakımından ölçeğin likert tipinde ve 5 seçenekli olmasına karar verilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında dersin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın geneli olmak üzere beş bölüm ile ilgili maddeler yazılmış ve bu maddelerden toplam 96 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır. Madde havuzundaki sorular için kapsam geçerliğini belirleme adına alan eğitimi uzmanı, farklı üniversitelerde görev yapan 5 öğretim üyesinin görüşü alınmış, dönütler sonucu ölçek pilot çalışma için hazır hale getirilmiştir. Bu manada ölçek araştırma örneklem grubuna dâhil edilmeyen 125 öğretmene uygulanmıştır. Pilot çalışmanın analiz sonrası ortaya çıkan değerlendirme katsayıları ve faktör analizi sonuçları aşağıda açıklanmıştır:

Öğretmenlerin her bir önermeye ilişkin görüşleri n-1/n formülüne göre beşli likert tipi şeklinde hazırlanan ölçekte, 1 ile 5 arasında değişen bir puana dönüştürülmüştür. Aralıkların eşit olduğu varsayımına dayanılarak, aritmetik ortalamaları değerlendirmek için olası en yüksek ve en düşük puan arasındaki fark (5-1) seçenek sayısına (5) bölünerek tespit edilmiş ve 0.80 bulunmuştur. Hesaplanan bu değer, en düşük değer olan 1'e sürekli eklenerek 1,00-1,80, 1,81-2,60, 2,61-3,40, 3,41-4,20 ve 4,21-5,00 puan aralıkları belirlenmiştir. Böylece Tablo 7'de gösterildiği gibi, önermelerle ilgili puan ortalamalarını değerlendirmek için bulunan bu katsayılar kullanılmıştır. Her bir bölümden ve ölçeğin tamamından alınacak olan yüksek puan önermede belirtilen hususla ilgili programın yeterliliğine işaret ederken, alınacak olan düşük puanlar önermede belirtilen husus bakımından programın yetersiz olduğunu ifade etmektedir (Bahar, Birol ve Özkaya, 2011).

Tablo 6. İHYDÖPDÖ ortalama puanlar için değerlendirme katsayıları

Puan Aralığı	Tercih	Değerlendirme
1.00-1-80	Kesinlikle katılmıyorum	Pek zayıf
1.81-2.60	Katılmıyorum	Zayıf

2.61-3.40	Kısmen katılıyorum	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	İyi
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Çok iyi

Tablo 6'da İHYDÖPDÖ'nün ortalama puanları için değerlendirme katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin değerlendirme katsayılar 1.00-5.00 arasında değişme göstermektedir.

Tablo 7. Programın tamamı ile alt boyutlarının değerlendirmesine ilişkin iç tutarlılık katsayıları

Boyut	**Madde Sayısı**	**İç Tutarlılık Katsayıları**
Kazanım	12	,90
İçerik	17	,74
Öğrenme-öğretme süreci	5	,76
Ölçme-değerlendirme	7	,75
Programın Geneli	12	,85
Ölçeğin Tamamı	**59**	**,93**

Tablo 7'de İHYDÖPDÖ'deki alt boyutlar ve programın tamamına ilişkin maddelerinin iç tutarlılık katsayıları verilmiştir. Buna göre ölçeğin iç tutarlılık katsayıları ,74 ile ,93 arasında değişmektedir.

Tablo 8. İHYDÖPDÖ maddelerinin faktör analizi

Boyut	**KMO**	**Maddeler**	**Faktör Yükü**	**Açıklanan Varyans**	**Cronbach's Alpha**
Kazanım	**0,905**	Kazanım8	0,830	**56,757**	**0,930**
		Kazanım7	0,795		
		Kazanım6	0,784		
		Kazanım5	0,782		
		Kazanım9	0,779		
		Kazanım4	0,768		
		Kazanım11	0,743		
		Kazanım2	0,734		
		Kazanım12	0,731		
		Kazanım10	0,703		
		Kazanım3	0,691		
		Kazanım1	0,687		
İçerik Boyut1	**0,741**	İçerik21	0,815	**25,633**	**0,833**
		İçerik20	0,784		
		İçerik19	0,708		
		İçerik18	0,707		
		İçerik23	0,661		
		İçerik22	0,604		
		İçerik13	0,589		
		İçerik14	0,537		
		İçerik17	0,516		
		İçerik15	0,326		
İçerik Boyut2		İçerik27	0,868	**18,537**	**0,744**
		İçerik28	0,772		
		İçerik26	0,735		

		İçerik29	0,631		
		İçerik25	-0,502		
		İçerik16	0,420		
		İçerik30	0,362		
Öğrenme-Öğretme Süreci	**0,768**	Öğrt.Süreci33	0,873	**64,862**	**0,864**
		Öğrt.Süreci34	0,838		
		Öğrt.Süreci31	0,803		
		Öğrt.Süreci32	0,786		
		Öğrt.Süreci35	0,719		
Ölçme-Değerlendirme	**0,755**	Ölçme40	0,772	**45,066**	**0,784**
		Ölçme39	0,718		
		Ölçme43	0,712		
		Ölçme38	0,700		
		Ölçme41	0,698		
		Ölçme37	0,623		
		Ölçme36	0,411		
Programın Geneli	**0,854**	Geneli56	0,818	**46,594**	**0,886**
		Geneli54	0,800		
		Geneli52	0,790		
		Geneli53	0,766		
		Geneli55	0,762		
		Geneli51	0,747		
		Geneli57	0,709		
		Geneli48	0,676		
		Geneli50	0,672		
		Geneli59	-0,510		
		Geneli58	-0,395		
		Geneli49	-0,323		

Yapılan analiz sonucunda; kazanım ölçeği faktör yükleri 0,830 ile 0,687 arasında olan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 56,757; güvenirlik katsayısı ise 0,930'dur. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. KMO 0,905 olup örneklem yeterlidir.

İçerik Boyut1 ölçeği faktör yükleri 0,815 ile 0,326 arasında olan 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 25,633; güvenirlik katsayısı ise 0,833'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. İçerik Boyut2 ölçeği faktör yükleri 0,868 ile 0,362 arasında olan 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 18,537; güvenirlik katsayısı ise 0,744'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,741 olup örneklem yeterlidir.

Öğretim Süreci ölçeği faktör yükleri 0,873 ile 0,719 arasında olan 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 64,862; güvenirlik katsayısı ise 0,864'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi çok yüksektir. KMO 0,768 olup örneklem yeterlidir.

Ölçme ölçeği faktör yükleri 0,772 ile 0,411 arasında olan 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 45,066; güvenirlik katsayısı ise 0,784'tür. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,755 olup örneklem yeterlidir.

Programın genelini ölçen ölçeğin faktör yükleri 0,818 ile -0,323 arasında olan 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama yüzdesi 45,594; güvenirlik katsayısı ise 0,886'dır. Buna göre ölçeğin güvenirlik düzeyi yüksektir. KMO 0,854 olup örneklem yeterlidir.

Faktör analizi sonucunda kapsam geçerliği ve güvenirliğini sağlamayan maddeler çıkartılarak ölçeğe 59 maddelik son hali verilmiştir. Ölçek iki ana bölümden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu adlı birinci bölümde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, görev yapılan okul türü ve okulun yerleşim yerinin olduğu bağımsız değişkenler bulunmaktadır.

Ölçeğin ikinci bölümü İHYD dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik olup, 5 boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyutta bulunan 12 soru öğretim programının kazanım boyutuna ilişkindir. Programın içerik boyutu ile ilgili olan ikinci boyutta 16 soru bulunmaktadır. Üçüncü boyutta 5 soru olup, programın öğrenme-öğretme süreciyle ilgilidir. Dördüncü boyutta bulunan 7 soru programın ölçme-değerlendirme boyutuna yöneliktir. Son boyutta 12 soru bulunmaktadır ve bu sorular programın genelinin değerlendirilmesine ilişkindir. Öğretmenlerin ölçekte yer alan önermelerin her birini kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılıyorum (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) ifadelerinden birisini kullanarak değerlendirmesi istenmiştir.

Araştırma Verilerinin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci dönemi Mayıs ve Haziran ayları içerisinde toplanmıştır. Ölçek yüzyüze, çevrimiçi ve posta yoluyla uygulanmıştır.

Ölçeğin birinci bölümündeki soruları cevaplamak için İHYDÖPDÖ'den elde edilen veriler betimleyici istatistikler frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları kullanılmak suretiyle açıklanmıştır. Karşılaştırma yapılması gereken alt problemlerin analizi için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Puanların normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan testin sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 9. İHYDÖPDÖ normallik testi

Testin Boyutları	**Kolmogorov-Smirnova**			**Shapiro-Wilk**		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	,072	145	,062	,978	145	,019
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	,084	145	,015	,976	145	,011
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,097	145	,002	,978	145	,021
Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,112	145	,000	,970	145	,003
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	,092	145	,005	,979	145	,023

Öğretmenlerin kazanım boyutuyla ilgili görüşleri; içerik boyutuyla ilgili görüşleri; öğrenme-öğretme süreciyle ilgili görüşleri; ölçme-değerlendirmeyle ilgili görüşleri ve programın geneliyle ilgili görüşleri puan ortalamaları için yapılan Shapiro-Wilk normallik analizi sonucu söz konusu puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu bağlamda veri toplama aracının puan ortalamaları için yapılmış olan gruplar arası karşılaştırma testlerinde Non- parametrik testler; bağımsız gruplar Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi gibi parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır (Özdamar, 2004).

Bulgular

İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 10. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Maddeler	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kesinlikle Katılıyorum**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Kazanımlar konu alanının içeriği ile ilişkilidir.	17	11,7	70	48,3	41	28,3	17	11,7	0	0,0
Kazanımlarda insan haklarına ilişkin konular içermektedir.	23	15,9	61	42,1	51	35,2	8	5,5	2	1,4
Kazanımlarda yurttaşlığa ilişkin konular içermektedir.	16	11,0	74	51,0	45	31,0	9	6,2	1	,7

Kazanımlarda demokrasiye ilişkin konular içermektedir.	16	11,0	66	45,5	46	31,7	17	11,7	0	0,0
Kazanımlar, demokratik yaşamın becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır.	17	11,7	51	35,2	59	40,7	18	12,4	0	0,0
Kazanımlar öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.	14	9,7	39	26,9	58	40,0	34	23,4	0	0,0
Kazanımlar etkin öğrenmeyi sağlayacak niteliktedir.	11	7,6	35	24,1	65	44,8	34	23,4	0	0,0
Kazanımlar günlük yaşamda kullanılabilir niteliktedir.	11	7,6	42	29,0	57	39,3	35	24,1	0	0,0
Kazanımlar öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak niteliktedir.	8	5,5	45	31,0	61	42,1	31	21,4	0	0,0
Kazanımlar gözlenebilir ve ölçülebilir niteliktedir.	7	4,8	38	26,2	63	43,4	36	24,8	1	,7
Kazanımlar gerçekleştirilebilir niteliktedir.	9	6,2	32	22,1	77	53,1	23	15,9	4	2,8
Kazanımlar açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.	12	8,3	38	26,2	67	46,2	27	18,6	1	,7

Tablo 10'da İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %48,3'ü katılmıyorum, %11,7'si kesinlikle katılmıyorum cevabıyla kazanımları konu alanının içeriğiyle alakalı bulmamıştır ya da öğretmenlere göre kazanımlar konu alanının içeriğine uygun hazırlanmamıştır.

Öğretmenlerin %42,1'i kazanımların insan haklarına ilişkin konular içerdiğine ilişkin katılmadığını belirtirken, %15,9'u kesinlikle katılmamaktadır. Öğretmenlerin %51,0'ı kazanımların yurttaşlığa ilişkin konular içerdiğine ilişkin katılmadığını belirtirken, %11'i kesinlikle katılmamaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i kazanımların demokrasiye ilişkin konular içerdiğine katılmadığını belirtirken, %11'i kesinlikle katılmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlere göre kazanımlar insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konular çok fazla içermemektedir.

Kazanımların demokratik yaşamın becerilerini kazandırmayı amaçladığına ilişkin öğretmenlerin %40,7'si kısmen katılırken %11,7'si katılmamaktadır. Öğretmenlere göre kazanımlar demokratik yaşam becerisi kazandırmayı az amaçlamaktadır ya da amaçlamamaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğa yakını kazanımların öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı sağlayacak şekilde hazırlandığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin %40,0'ı kısmen katılırken %26,9'u katılmamaktadır. Ayrıca öğretmenler bir diğer ifadede kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olmadığını düşünmektedir. Çünkü öğretmenlerin %39,3'ü kısmen katılırken %29'u katılmamaktadır. Buna göre kazanımlar öğrencilere çok yönlü bakış açısı kazandırmayı çok az sağlamakta ya da hiç sağlamamaktadır ve günlük yaşamda kullanılabilme özelliğine az sahip veya hiç sahip değildir.

Öğretmenlerin çoğunluğa yakını kazanımların etkin öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olduğunu düşünmemektedir. Çünkü öğretmenlerin %44,8'ü kısmen katılırken % 24,1'i katılmamaktadır. Öğretmenlerin %43,4'ü kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğuna kısmen katılırken %26,2'si katılmamaktadır. Öğretmenler kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünmemektedir. Öğretmenlere göre kazanımlar öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak bir özelliğe az sahiptir. Çünkü öğretmenlerin %42,1'i kazanımların öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak nitelikte olduğuna kısmen katılırken %31,0'i katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %53,1'i kısmen katılıyorum cevabıyla kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu kısmen düşünürlerken %22,1'i katılmıyorum cevabıyla kazanımların gerçekleştirilebilir nitelikte olduğunu düşünmediği söylenebilir. Kazanımların açık ve anlaşılır şekilde ifade edildiğine öğretmenlerin %46,2'si kısmen katılırken %26,2'si katılmamaktadır. Buradan hareketle kazanımların öğretmenlere göre açık ve anlaşılır ifade edilmediği kazanımların etkin öğrenmeyi, gözlenebilir ve ölçülebilir özellikte olmayı, gerçekleştirilebilir bir özelliğe sahip olmayı sağlayacak özelliğe fazla sahip olmadığı söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 11. İHYD dersi öğretim programı kazanım boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	82,16	1968,500	,009
	Erkek	73	63,97		

Tablo 11'de kadın ile erkek öğretmen grupları arasında kazanım boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir, U=1968,500, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 82,16; erkek öğretmenlerin ortalamaları 63,97'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin görüşlerinin puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Tablo 12. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	71,34	1,693	,639
	11-15 yıl	26	76,31		
	16-20 yıl	27	80,80		
	20 yıl +	64	69,09		

Tablo 12'ye göre mesleki deneyim, kazanım boyutundaki öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık oluşturmamıştır, x^2=1,693, p>.05. Mesleki deneyimin programın kazanım boyutuyla ilgili öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Puanlarının Mezuniyet Durumuna Göre Karşılaştırılması

Tablo 13. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	17,90	13,655	,008
	Eğitim yüksekokulu	26	82,77		
	Eğitim fak.	98	76,18		
	Pedagojik form	13	56,08		
	Yüksek lisans	3	49,50		

Tablo 13'e göre öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, kazanım boyutundaki öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmuştur, x^2=13,655, p<.05. Mezuniyet durumunun eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi olması öğretmenlerin kazanım boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu görülmektedir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Kazanım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 14. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	74,91	83,000	,004
	Özel	5	19,60		

Tablo 14'te İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile kazanım boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, U=83,000, p<.05. Sıra ortalamaları dikkate alındığında resmi okulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, resmi okulda görev yapmanın öğretmenlerin kazanım boyutuna ilişkin görüşlerini daha çok etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Kazamım Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 15. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
Kazanım Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	59,50	3,711	,156
	İlçe	45	67,09		
	İl	86	78,29		

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin kazanım boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=3,711, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin kazanım boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 16. İHYD dersi öğretim programı içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
İçerik programın genel amaçlarıyla uyumludur.	12	8,3	49	33,8	64	44,1	20	13,8	0	0,0
İçerik öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygundur.	10	6,9	37	25,5	53	36,6	41	28,3	4	2,8
İçerik bilgi ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	11	7,6	41	28,3	56	38,6	33	22,8	4	2,8
İçerik beceri ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	7	4,8	23	15,9	61	42,1	42	29,0	12	8,3
İçerik değer ağırlıklı olarak yapılandırılmıştır.	4	2,8	47	32,4	67	46,2	23	15,9	4	2,8
İçerikte verilen bilgi, beceri ve değerler öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamaktadır.	8	5,5	46	31,7	59	40,7	28	19,3	4	2,8
İçerikte insan haklarına ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	9	6,2	71	49,0	48	33,1	16	11,0	1	,7

İçerikte yurttaşlığa ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	10	6,9	54	37,2	69	47,6	11	7,6	1	,7
İçerikte demokrasiye ilişkin konular ağırlıklı olarak işlenmektedir.	6	4,1	43	29,7	87	60,0	9	6,2	0	0,0
İçerik öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağlamaktadır.	14	9,7	48	33,1	69	47,6	13	9,0	1	,7
İçerik öğrencilerin çeşitli sorun ve yönlendirmelerle konuyu tartışarak öğrenmelerine olanak sağlamaktadır.	8	5,5	46	31,7	71	49,0	20	13,8	0	0,0
İçerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlenmiştir.	11	7,6	48	33,1	65	44,8	20	13,8	1	,7
İçerik kazanımlara uygun değildir.	9	6,2	42	29,0	58	40,0	35	24,1	1	,7
Ünite isimleri ve içerikleri birbiriyle uyumludur.	16	11,0	60	41,4	60	41,4	8	5,5	1	,7
İçerik sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik göstermektedir.	13	9,0	51	35,2	62	42,8	17	11,7	2	1,4
İçerik öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlanmıştır.	15	10,3	47	32,4	67	46,2	15	10,3	1	,7
İçerik öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemektedir.	23	15,9	49	33,8	53	36,6	18	12,4	2	1,4
İçeriğin öğretilmesi öngörülen süre içerisinde mümkün değildir.	0	0,0	25	17,2	45	31,0	42	29,0	33	22,8

Tablo 16'ya göre İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin %44,1'i kısmen katılıyorum, %33,8'i katılmıyorum cevabıyla içeriği programın genel amaçlarıyla uyumlu bulmamıştır ya da öğretmenlere göre içerik programın genel amaçlarına uygun hazırlanmamıştır.

Öğretmenlerin %36,6'sı içeriğin öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olduğuna kısmen katılırken, %28,3'ü içeriğin öğrencilerin seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olduğuna katılmaktadır.

Öğretmenlerin %42,8'i içeriğin sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik gösterdiğine kısmen katılmıştır. Öğretmenlerin %35,2'si ise içeriğin sarmal (üst düzey hedefler ele alınarak öğretilmesi) bir özellik gösterdiğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %31,0'i içeriğin öğretilmesi öngörülen süre içerisinde mümkün olmadığına kısmen katılmaktadır. %29'u ise içeriğin öğretilmesinin öngörülen süre içinde mümkün olmadığına katılmaktadır. Öğretmenler, içeriğin programın genel amaçlarıyla uyumlu olma, öğrenci gelişim ve seviyesine uygun olma, içeriğin sarmal bir yapıda hazırlanmış olması, içeriğin öngörülen sürede öğretilebilecek yapıda olması gibi özelliklere biraz sahip olduğunu düşünmektedirler.

Öğretmenlerin %38,6'sı içeriğin bilgi ağırlıklı olarak yapılandırıldığını kısmen düşünürken %28,6'sı içeriğin bilgi ağırlıklı olarak yapılandırıldığını düşünmemektedir. Öğretmenlerin %42,1'i içeriğin beceri ağırlıklı olarak yapılandırıldığına kısmen katılırken yüzde 29,0'ı içeriğin beceri ağırlıklı olarak yapılandırıldığına katılmaktadır. İçeriğin değer ağırlıklı olarak yapılandırıldığına cevap veren öğretmenlerin %46,2'si, kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin % 32,4'ü ise içeriğin değer olarak yapılandırıldığına katılmamaktadır. Buradan hareketle öğretmenlere göre içeriğin bilgi, beceri ve değer ağırlıklı olarak yapılandırılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,7'si içerikte verilen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağladığına kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %31,7'sine göre içerikte verilen bilgi,

beceri ve değerler öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamamaktadır. Öğretmenlere göre içerikte verilen bilgi, beceri ve değerlerin öğrencilerin bir yaşam biçimi ve kültür oluşturmalarına olanak sağlamadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %49,0'ı içerikte insan haklarına ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlenmediğini düşünürken, %33,1'i içeriğin insan haklarına ilişkin konular içerdiğine kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenlerin %47,6'sı içeriğin öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağladığını kısmen düşünmektedir. Öğretmenlerin %33,1'i ise içeriğin öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve haklarını aramalarına olanak sağladığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin birçoğuna göre içerik insan haklarına ilişkin konulardan oluşmamıştır ve öğrencilerin haklarını öğrenmelerine ve aramalarına olanak sağlayacak yapıya az sahiptir denilebilir.

Öğretmenlerin %47,6'sı içerikte yurttaşlığa ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiğini kısmen düşünürken, öğretmenlerin %37,6'sının içerikte yurttaşlığa ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiğini düşünmedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin %60'ının içerikte demokrasiye ilişkin konuların ağırlıklı olarak işlendiği düşüncesine kısmen katıldığı görülürken %29'unun katılmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenler içeriğin yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konulardan oluştuğu görüşüne kısmen katılmaktadırlar.

Öğretmenlerin %49,0'ı içeriğin öğrencilere çeşitli soru ve yönlendirmelerle konuyu tartışarak öğrenmelerine olanak sağladığına kısmen katılırken, %31,7'si katılmamaktadır. Öğretmenlerin %36,6'sı içeriğin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediğini kısmen düşünürken %31,7'si içeriğin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilediğini düşünmemektedir. İçerik öğretmenlere göre, öğrencilerin soru ve yönlendirmelerle konuyu tartışmalarını ve derse katılımlarını olumlu yönde etkilemeyi az sağlamaktadır.

Öğretmenlerin %44,8'i içerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlediğine kısmen katılmaktadır, %33,1'i ise içerikte yer alan konuların sunuluş sırası uygun biçimde düzenlediğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %46,2'sinin içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlandığına kısmen katıldıkları, %32,4'ünün içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlandığına katılmadıkları görülmektedir. Buradan hareketle büyük oranda içeriğin öğretim ilkeleri esas alınarak hazırlanmadığı söylenebilir. Öğretmenlere göre içerikte yer alan konuların sunuş sırasının uygunluğu, içeriğin hazırlanmasında öğretim ilkelerinin esas alınması, içeriğin kazanımlara uygun olması özelliklerine biraz sahiptir.

Öğretmenlerin %40,0'ı içeriğin kazanımlara uygun olmadığına kısmen katılırken, %29,0'ı içeriğin kazanımlara uygun olmadığına katılmamaktadır. Bu bulguya göre içerik kazanımlara büyük oranda uygun hazırlanmıştır. Öğretmenlerin %82,8'i ünite isimlerinin ve içeriklerinin birbiriyle uyumlu olduğuna kısmen katılmaktadır ya da katılmamaktadır. Buna göre ünite isimlerinin hem içerikle hem de birbirleriyle uyumlu olduğu söylenemez.

İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 17. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	77,49	2304,500	,200
	Erkek	73	68,57		

Tablo 17'de kadın ile erkek öğretmen grupları arasında içerik boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermemektedir U=2304,500, p>.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 77,49, erkek öğretmenlerin ortalamaları 68,57'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin içerik boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri puan ortalamalarının sırası erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Tablo 18. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mesleki Deneyim	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	77,50	2,569	,463
	11-15 yıl	26	82,46		

	16-20 yıl	27	70,56		
	20 yıl +	64	68,22		

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=2,569, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin içerik boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 19. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	95,70	3,545	,471
	Eğitim yüksekokulu	26	76,67		
	Eğitim fak.	98	73,05		
	Pedagojik form	13	62,23		
	Yüksek lisans	3	48,50		

Tablo 19'a göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin içerik boyutundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, x^2=3,545, p>.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, içerik boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının İçerik Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 20. İHYD dersi öğretim programının boyutlarına ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	72,22	241,000	,237
	Özel	5	94,80		

Tablo 20'de İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=241,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün içerik boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 21. İHYD dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Okulun Yerleşim Yeri		n	Sıra Ort.	X^2	p
İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	İl	86	78,29	0,360	,835
	Köy	14	66,96		
	İlçe	45	72,64		
	İl	86	74,17		

Tablo 21 incelendiğinde öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=0,360, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin içerik boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Tablo 22. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		**Katılmıyorum**		**Kısmen Katılıyorum**		**Katılıyorum**		**Kesinlikle Katılıyorum**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.	15	10,3	43	29,7	50	34,5	30	20,7	7	4,8
Program yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak niteliktedir.	7	4,8	50	34,5	52	35,9	28	19,3	8	5,5
Programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir.	11	7,6	45	31,0	47	32,4	33	22,8	9	6,2
Program yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak niteliktedir.	7	4,8	36	24,8	67	46,2	25	17,2	10	6,9
Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir niteliktedir.	9	6,2	39	26,9	65	44,8	30	20,7	2	1,4

Tablo 22'ye göre İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin %34,5'ine göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine kısmen katılmaktadır. %29,7'sine göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine katılmamaktadır. Bu bulguya göre program öğretmene, öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirici olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %32,4'üne göre programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmesine kısmen katılmaktadır. %31,0'ına göre ise programda öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğinin belirtilmiş olmasına katılmamaktadır. Programın öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene hangi öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiği konusunda bilgilendirici olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %44,8'i, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin 26,9'u öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçleri kolay temin edilebilir nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak öğretim araç ve gereçlerinin kolay temin edilebilir niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %35,9'u programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak nitelikte olduğuna kısmen katılırken, %34,5'i programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre programın yapılandırmacı strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanmasını sağlayacak niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %46,2'si programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak nitelikte olduğuna kısmen katılırken, %26,9'u programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre programın yapılandırmacı öğretim araç ve gereçlerinin kullanılmasını sağlayacak niteliğe az sahip olduğu söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 23. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutu puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	U	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	83,77	1852,500	,002
	Erkek	73	62,38		

Tablo 23'e göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri farklılık göstermektedir, U=1852,500, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 83,77; erkek öğretmenlerin ortalamaları 62,37'dir. Buna göre kadın öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 24. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Mesleki Deneyim		n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	76,93	9,812	,020
	11-15 yıl	26	79,81		
	16-20 yıl	27	89,35		
	20 yıl +	64	61,62		

Tablo 24'e bakıldığında mesleki deneyim ile öğrenme-öğretme süreciyle arasındaki öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur, x^2=9,812, p<.05. Mesleki deneyimi 1-10 yıl arası öğretmenlerin söz konusu puan için puan sıra ortalamaları 76,93, 11-15 yıl arası olanların ortalamaları 79,81, 16-20 yıl arası olanların ortalamaları 89,35, 20 yıl üzeri olanların ortalamaları 61,62'dir. Buna göre mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları en yüksek iken, 20 yıl üzeri olanların ortalamaları en düşüktür. Mesleki deneyimin öğretmen görüşlerini öğrenme-öğretme sürecinde etkilediği söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 25. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	91,40	20,204	,000
	Eğitim yüksekokulu	26	102,65		
	Eğitim fak.	98	67,87		
	Pedagojik form	13	51,54		
	Yüksek lisans	3	46,00		

Tablo 25'e göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuyla ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur, x^2=20,204 p<.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, öğrenme-öğretme süreci boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemiştir. Eğitim yüksekokulu ve öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki sıra ortalamalarına bakıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim yüksekokulu ve öğretmen okulu mezunu olmanın öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu Puanlarının Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 26. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	72,63	298,500	,575
	Özel	5	83,30		

Tablo 26'da İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=298,500, p>.0.5. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Puanların Okulun Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 27. İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Okulun Yerleşim Yeri		n	Sıra Ort.	X^2	p
Öğrenme-Öğretme Süreciyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	79,89	0,728	,695
	İlçe	45	69,47		
	İl	86	73,73		

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2= 0,728, p>.05. Bu bulguya göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 28. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örnekleri verilmiştir.	10	6,9	33	22,8	55	37,9	32	22,1	15	10,3
Program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanımaktadır.	8	5,5	49	33,8	68	46,9	15	10,3	5	3,4
Ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kazanımları ölçecek niteliktedir.	9	6,2	40	27,6	59	40,7	31	21,4	6	4,1
Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklıdır.	4	2,8	42	29,0	59	40,7	34	23,4	6	4,1
Ölçme-değerlendirme süreç odaklıdır.	6	4,1	44	30,3	60	41,4	33	22,8	2	1,4
Ölçme-değerlendirme ürün odaklıdır.	7	4,8	30	20,7	58	40,0	44	30,3	6	4,1

Ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun değildir.	3	2,1	30	20,7	56	38,6	46	31,7	10	6,9
Ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabilmektedir.	16	11,0	50	34,5	45	31,0	29	20,0	5	3,4
Program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yardımcı olacak nitelikte değildir.	1	,7	33	22,8	49	33,8	53	36,6	9	6,2

Tablo 28'e göre İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin %37,9'u programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verildiğine kısmen katılırken, öğretmenlerin %22,8'i programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verildiğine katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %46,9'una göre program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanıdığına kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %33,8'ine göre göre program öğretmene ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliği tanıdığına katılmamaktadır.

Öğretmenlerin %40,7'sine göre ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %27,6'sı is ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin kazanımları ölçecek nitelikte bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,7'sine göre programın ölçme-değerlendirme yaklaşımının hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %20,7'sine göre programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı değildir. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını hem süreç hem de ürün (sonuç) odaklı bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %41,4'ü ölçme-değerlendirme süreç odaklı olduğuna kısmen katılırken, öğretmenlerin %30,3'ü ölçme-değerlendirmenin süreç odaklı olduğuna katılmamaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme boyutunu süreç odaklı bulmadıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin %40,0'ı ölçme-değerlendirme yaklaşımını ürün odaklı olduğuna kısmen katılırken, öğretmenlerin %30,0'ı programın ölçme-değerlendirme yaklaşımının ürün odaklı olduğuna katılmaktadırlar. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme-değerlendirme yaklaşımını ürün odaklı buldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin %38,6'sı ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun olmadığına kısmen katılırken, öğretmenlerin %31,7'si ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel etkinlikler yapılmasına uygun olduğuna katılmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecinin bireysel etkinlikler yapılmasına biraz uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %34,5'i ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabildiğine katılmamaktadır. Öğretmenlerin %31,0'ı ölçme-değerlendirme sürecinde grupla etkinlikler yapılabildiğine kısmen katılmaktadır. Bu bulguya göre öğretmenler ölçme-değerlendirme sürecinin grupla etkinlikler yapılmaya büyük oranda uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %36,6'sına göre program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yardımcı olacak nitelikte değildir. %33,8'ine göre ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene kısmen yardımcı olacak niteliktedir. Bu bulguya göre öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kendilerine yardımcı olacak nitelikte bulmadıkları söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 29. İHYD dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin puanların cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	83,15	1897,500	,004
	Erkek	73	62,99		

Tablo 29'a göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında ölçme ve değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşlerinde bir değişiklik bulunmamaktadır, U=1897,500, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan ortalamalarının sırası 83,15; erkek öğretmenlerin ortalamaları 62,99'dur. Buna göre kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 30. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Mesleki Deneyim		n	Sıra Ort.	X^2	p
Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	76,20	5,812	,121
	11-15 yıl	26	77,13		
	16-20 yıl	27	86,17		
	20 yıl +	64	64,37		

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=5,812, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 31. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Mezuniyet Durumu		n	Sıra Ort.	X^2	p
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	48,20	9,253	,055
	Eğitim yüksekokulu	26	93,54		
	Eğitim fak.	98	70,40		
	Pedagojik form	13	63,96		
	Yüksek lisans	3	60,50		

Tablo 31'e göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilgili görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmuştur, x^2=9,253 p<.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, ölçme-değerlendirme boyutundaki öğretmen görüşlerini etkilemiştir. Eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutundaki sıra ortalamalarına bakıldığında daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitim yüksekokulu ve eğitim fakültesi mezunu olmanın öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutundaki görüşlerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 32. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Okul türü		n	Sıra Ort.	U	p
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	73,97	214,000	,140
	Özel	5	45,80		

Tablo 32'ye İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=214,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 33. İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Okul Yerleşim Yeri		n	Sıra Ort.	X^2	p
Ölçme ve Değerlendirmeyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	78,00	5,032	,081
	İlçe	45	61,38		
	İl	86	78,27		

Tablo 33 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x^2=5.032, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İhyd Dersinin Öğretim Programının Geneline İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 34. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşleri

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programın hazırlanma aşamasında yeterli ön hazırlığın yapıldığını düşünmüyorum.	4	2,8	33	22,8	28	19,3	41	28,3	39	26,9
Program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere programla ilgili ön bilgi verilmiştir.	0	0,0	7	4,8	19	13,1	67	46,2	52	35,9
Programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapılmıştır.	0	0,0	8	5,5	16	11,0	64	44,1	57	39,3
Programın genel amaçları gerçekleştirilebilir niteliktedir.	7	4,8	48	33,1	71	49,0	14	9,7	5	3,4
Program tematik yapıya sahip değildir.	6	4,1	39	26,9	68	46,9	24	16,6	8	5,5
Program temel aldığı felsefeyi yansıtmaktadır	3	2,1	44	30,3	66	45,5	23	15,9	9	6,2
Program, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	6	4,1	32	22,1	65	44,8	32	22,1	10	6,9
Program genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak niteliktedir.	9	6,2	37	25,5	68	46,9	22	15,2	9	6,2
Programın bölümleri birbiri ile tutarlıdır.	9	6,2	62	42,8	49	33,8	16	11,0	9	6,2
Program, 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlıdır.	4	2,8	38	26,2	66	45,5	32	22,1	5	3,4

Program, öğrenci özelliklerine uygundur.	9	6,2	32	22,1	62	42,8	33	22,8	9	6,2
Program, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygundur.	2	1,4	44	30,3	48	33,1	42	29,0	9	6,2
Program kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahiptir.	5	3,4	31	21,4	62	42,8	41	28,3	6	4,1
Program, açık ve anlaşılır değildir.	6	4,1	24	16,6	51	35,2	48	33,1	16	11,0
Program, öğretmene yardım edecek nitelikte değildir.	6	4,1	22	15,2	57	39,3	45	31,0	15	10,3
Program için ayrılan haftalık 2 ders saati yeterlidir.	24	16,6	60	41,4	34	23,4	21	14,5	6	4,1

Tablo 34'e göre İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin %46,2'si program uygulanmaya başlamadan önce öğretmenlere programla ilgili ön bilgi verildiğine katılırken, %35,9'u kesinlikle katılmaktadır. Öğretmenlerin %44,1'i programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapıldığına katılırken, %39,3'ü kesinlikle katılmaktadır. Bu bulguda öğretmenler programla ilgili ön bilgi verildiğini ve programın tanıtımı ve uygulanması hakkında öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim yapıldığını düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin %28,3 programın hazırlanma aşamasında yeterli ön hazırlığın yapılmadığına katılırken, %26,9'u kesinlikle katılmaktadır. Bu bulguya göre programın hazırlık aşamasında yeterli ön hazırlık yapılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin %49,0'u programın genel amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. %33,1'i ise programın genel amaçları gerçekleştirilebilir nitelikte olduğuna katılmamaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i program temel aldığı felsefeyi yansıttığına kısmen katılmaktadır. %30,3'ü program temel aldığı felsefeyi yansıttığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin %46,9'u programın genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak nitelikte olduğuna kısmen katılırken %25,5'i katılmamaktadır. Öğretmenlere göre programın genel amaçlarının fazla gerçekleştirilebilir yapıda olmadığı, programın temel aldığı felsefeyi kısmen yansıttığı, programın genel olarak, insan hakları yurttaşlık ve demokrasiye yönelik bilgi, beceri, değer ve tutum kazandıracak nitelikte kısmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %46,9'u program tematik yapıda olmadığına kısmen katılmaktadır. %26,9'u program tematik yapıda olmadığına katılmamaktadır. Öğretmenlerin %42,8'i programın bölümleri birbiri ile tutarlı olduğuna katılmamaktadır. %33,8'i programın bölümleri birbiri ile tutarlı olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlere göre programın tematik yapıda olduğu söylenebilir de söylenmeyebilir de. Programın bölümlerinin birbiriyle tutarlı olma durumunun kısmen olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %44,8'i programın birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadır. %22,1'i programın, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olduğuna katılırken diğer %22,1'i ise katılmamaktadır. Öğretmenlerin %33,1'i programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olduğuna kısmen katılmaktadır. %30,3'ü programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olduğuna

katılmamaktadır. Bu bulgulara göre program birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliğe fazla sahip olmadığı ve programın bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olma durumunu az taşımakta olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin %42,8'i programın öğrenci özelliklerine uygun olduğuna kısmen katılmaktadır. %22,8'i programın öğrenci özelliklerine uygun olduğuna katılmaktadır. Öğretmenlerin %45,5'i programın 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlı olduğuna kısmen katılmaktadır. %26,2'si programın 4. sınıftaki diğer derslerin öğretim programları ile tutarlı olduğuna katılmamaktadır. Öğretmenlerin programın öğrenci özelliklerine uygun olmadığını ve 4. sınıftaki diğer derslerle tutarlı olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %41,4'ü program için ayrılan haftalık 2 ders saatinin yeterli olduğuna katılmamaktadır. %23,4'ü program için ayrılan haftalık 2 ders saatinin yeterli olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin %39,3'ü programın öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığına kısmen katılmaktadır. %31,0'ı programın

öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığına katılmaktadır. Bu bulgulara göre öğretmenler haftalık 2 ders saatini yetersiz bulurken, programın öğretmene yardım edecek nitelikte olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin %42,8'i programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğuna kısmen katılmaktadır. %28,3'ü programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğuna katılmaktadır. Öğretmenlerin %35,2 programın açık ve anlaşılır olmadığına kısmen katılmaktadır.%33,1'i programın açık ve anlaşılır olmadığına katılmaktadır. Buradan öğretmenlerin çoğunluğuna göre programın kolaylıkla güncellenebilir bir yapıya sahip olduğu ve programın açık ve anlaşılır olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

Tablo 35. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Cinsiyet	**n**	**Sıra Ort.**	**U**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Kadın	72	80,51	2087,000	,032
	Erkek	73	65,59		

Tablo 35'e göre kadın ile erkek öğretmen grupları arasında programın geneliyle ilgili öğretmen görüşlerinde bir değişiklik bulunamamaktadır, U=2087,000, p<.05. Kadın öğretmenlerin söz konusu puan için puan ortalamalarının sırası 80,51; erkek öğretmenlerin ortalamaları 65,59'dur. Buna göre kadın öğretmenlerin programın geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mesleki Deneyim Açısından Karşılaştırılması

Tablo 36. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mesleki deneyime göre farklılaşma durumunun incelenmesi

Mesleki Deneyim		**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	1-10 yıl	28	68,32	1,731	,630
	11-15 yıl	26	70,98		
	16-20 yıl	27	82,15		
	20 yıl +	64	72,01		

Tablo 36 incelendiğinde öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x2 = 1,731, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin programın geneline ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Mezuniyet Durumu Açısından Karşılaştırılması

Tablo 37. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların mezuniyet durumuna göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Mezuniyet Durumu	**n**	**Sıra Ort.**	**X^2**	**p**
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Öğretmen okulu	5	49,00	3,424	,490
	Eğitim yüksekokulu	26	82,46		
	Eğitim fak.	98	72,70		
	Pedagojik form	13	68,73		
	Yüksek lisans	3	59,17		

Tablo 37'ye göre mezuniyet durumunun farklı olması öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, x^2=3,424, p>.05. Öğretmenlerin mezuniyet durumunun farklı olması, programın geneline ilişkin öğretmen görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Türü Açısından Karşılaştırılması

Tablo 38. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okul türüne göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okul türü	n	Sıra Ort.	U	p
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Resmi	140	73,96	215,000	,143
	Özel	5	46,00		

Tablo 38'de İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin ilişkin puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Buna göre görev yaptıkları okul türünün öğretmenlerin geneline ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür, U=215,000, p>.05. Bu bulgu, görev yapılan okul türünün geneline ilişkin öğretmen görüşlerinde etkili olmadığını göstermektedir.

İHYD Dersi Öğretim Programının Geneline İlişkin Puanların Okul Yerleşim Yeri Açısından Karşılaştırılması

Tablo 39. İHYD dersi öğretim programının geneline ilişkin puanların okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumunun incelenmesi

	Okulun Yerleşim Yeri	n	Sıra Ort.	X^2	p
Programın Geneliyle İlgili Öğretmen Görüşleri	Köy	14	82,75	1,014	,602
	İlçe	45	74,08		
	İl	86	70,85		

Tablo 39 incelendiğinde öğretmenlerin programının geneline ilişkin görüşleri ile okul yerleşim yeri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, x2 = 1,014, p>.05. Bu bulgu öğretmenlerin görev yaptıkları okulların yerleşim yerinin ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın Sonucu

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretim programının kazanım boyutuna kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik olumlu görüşleri olmakla birlikte olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin geneli kazanımları konu içeriğiyle ilişkili bulmamakta, bu manada kazanımların insan haklarına, yurttaşlığa ve demokrasiye ilişkin konuları tam olarak içermediğini belirtmektedirler. Ayrıca kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte olması ve öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırmamasına yönelik fikir beyan ettikleri görülmektedir. Buna ilaveten öğretmenler kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte olma durumuna ilişkin olarak sorunlar bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin geneli kazanımların konularla tutarlı olmadığına, açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğine de inanmaktadırlar.

Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlere, mesleki deneyime, mezuniyet durumuna, okul türüne ve okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyet, okul türü ve mezuniyet durumu dışında diğer değişkenlerle ilgili herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin cinsiyet, okul türü ve mezuniyet durumu dışındaki demografik özelliklerinin İHYD dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerini herhangi bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Araştırma sonuçları ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında birtakım benzerliklerin yanısıra birtakım farklılıkların da bulunduğu dikkati çekmektedir. Toprak ve Demir (2017) İHYD dersinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptıkları araştırmada da öğretmenler kazanımların konu alanı içeriğiyle ilgisiz olduğunu belirtmektedirler. Öte yandan bu sonuç daha önceki öğretim programlarını içeren araştırmalarla karşılaştırıldığında çelişmektedir. Güdücü'nün (2008) Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi öğretim programına ilişkin araştırmasında ve Toraman'ın (2012) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programına ilişkin yaptığı araştırmada her iki programda verilen kazanımların konu alanıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun kazanımların günlük yaşamda kullanılabilir nitelikte ve öğrencilerin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştıracak nitelikte olması gerektiğine yönelik düşünceleri Güdücü'nün (2008) ve Ülger'in (2012) araştırmalarındaki öğretim programında verilen kazanımların öğrencilerin günlük yaşamlarında davranışa dönüşebilecek ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması gerektiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada kazanımların açık bir şekilde ifade edildiğine ilişkin önermelere öğretmenler kısmen katılmaktadırlar. Buradan hareketle programda kazanımların yeterince açıklanmadığı veya bunun öğretmenlerce anlaşılamadığı sonucuna varılabilir. Toprak ve Demir'in (2017) yaptıkları araştırmada da öğretmenler kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğini belirtmektedirler. Bu durum programın kazanım boyutunun açıklık ve anlaşılırlığı noktasında bir sorun olduğunu doğrulamaktadır. İHYD dersi öğretim programının kazanım boyutunda bahsedilen sorunların çıkmasında program geliştirme süreci, dersin ilkokul düzeyinde ilk defa okutulması, uygulayıcı görüşlerinden yeterince istifade edilmemesi programın pilot çalışmasının yapılmaması gibi etmenler etkili olmuş olabilir.

Programın içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kazanım boyutunda olduğu gibi genellikle kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programın içerik boyutuna yönelik olumlu görüşleri olmakla birlikte olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, içeriğin programın genel amaçlarıyla uyumlu olma, öğrenci gelişim ve seviyesine uygun olma, içeriğin sarmal bir yapıda hazırlanmış olması ve içeriğin öngörülen sürede öğretilebilecek yapıda olması gibi özellikler noktasında birtakım sorunlara sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca içeriğin bilgi, beceri ve değer ağırlıklı olarak yapılandırılması noktasında programın yeterli olmadığı yönünde görüş bildirdikleri bulgulardan anlaşılmaktadır. Buna ilaveten öğretmenler içerikte insan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin konuların işlenmesinin de yetersiz olduğuna inanmaktadırlar. Öte yandan öğretmenlerin genelinin program içeriğinin öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkilemesi, içerikte yer alan konuların sunuş sırasının uygunluğu, içeriğin hazırlanmasında öğretim ilkelerinin esas alınması, içeriğin kazanımlara uygun olması gibi özellikleri noktasında da çeşitli sorunlara sahip olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmiştir. İçerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerine göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programı içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim, mezuniyet durumu, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. İHYD dersi öğretim programına ilişkin olmayan, ancak önceki yıllarda insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi içerikli derslerin öğretim programları ve işlenişine yönelik yapılan araştırmalarda (Başaran, 2007; Er, Ünal ve Özmen, 2013; Gözel, 2005; Güdücü, 2008; Koca, 1998) da kazanım içerik uyumu, içeriğin öğrenci seviyesinin üstünde olması, bilgi, beceri ve değerlere programlarda gerektiği önemin verilmemesi ve süre yetersizliği gibi hususlarla ilgili sorunlara dikkat çekildiği anlaşılmaktadır. Bu sorunların İHYD dersi öğretim programında devam etmiş olmasında ihtiyaç analizinin yapılması, program geliştirme süreci ve pilot çalışma süreci gibi unsurların etkili olduğu düşünülmektedir.

Dersin öğretim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin kazanım ve içerik boyutunda olduğu gibi maddelere kısmen katılıyorum düzeyinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin çoğunluğu programın öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile öğretim araç ve gereçlerinin kullanılması gerektiğine ilişkin bilgilendirme yapıldığını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenler programın yapılandırmacı anlayışı destekler nitelikte olma ile öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçlerinin kolay temini gibi hususlar hakkında çeşitli sorunları bünyesinde barındırdığını belirtmişlerdir. Merey ve diğerleri (2012) yurttaşlık eğitiminde öğrenme öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntemleri açısından bakıldığında soyut kavramlar öğretilirken yönetim, temel hak ve özgürlükler, sorumluluk, görev gibi konuların öğretiminde sadece bilgi düzeyinde kalındığını belirtmiştir. Tünkler (2013) çalışmasında yurttaşlık eğitimi dersinin soyut kavramlar içerdiği ve bu dersin 2015-2016 yılından itibaren Piaget'in 7-11 yaş somut işlemler döneminde olan öğrencilere okutulmaya başlanması nedeniyle bu dersin ezbere dayalı değil görsel ders araç gereçleriyle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Som ve Karataş (2015) Türkiye' de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme adlı çalışmasında, yurttaşlık eğitiminde bilgi öğretmek kadar olumlu tutumların geliştirilmesinin önemli olması sebebiyle görsel materyal olmadan ezbere dayalı eğitimin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dersin öğretiminde sadece bilgi ile sınırlı kalmamak için uygun araç gereç, strateji yöntem ve tekniğin uygulanarak İHYD dersinin görsel zenginliğe kavuşması amacıyla öğretme sürecinde kullanılması önerilen öğretim araç ve gereçlerinin kolay temininin sağlanması gerekliliği olduğu söylenebilir.

Programın öğrenme-öğretme süreçleri boyutuna yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet, mesleki deneyim ve mezuniyet durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Farklılıkların cinsiyette kadınlar, mesleki deneyimde 16-20 yıl ve mezuniyet durumunda eğitim yüksekokulu çıkışlı olanlar lehine olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Öte yandan okul türü

ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri üzerinde herhangi bir belirleyici etkisi olmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki deneyim ve mezuniyet durumunun etkili olduğu söylenebilir.

Programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin programın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına benzer şekilde değiştiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bulgulardan öğretmenlerin programda öğrenci başarısını belirlemeye yönelik olarak etkinlik örneklerinin verilmesi, ölçme ve değerlendirmede yeterli esnekliğe ve etkinliklerde öğretmene yardımcı olacak niteliğe sahip olması gibi hususlarla ilgili çekinceleri olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından hem ürüne hem de sürece odaklı olması yönünde fikir beyan ettikleri dikkati çekmektedir. Som ve Karataş (2015) da çalışmasında ölçme değerlendirme sürecinin ezbere dayalı ya da sonuç odaklı değil, öğrencilerin tutum ve bilgilerini birlikte ortaya koyabilecekleri hem süreç hem de sonuç odaklı bir ölçme- değerlendirme anlayışına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin cinsiyetlere, mesleki deneyime, mezuniyet durumuna, okul türüne ve okulun yerleşim yerine göre farklılaşma durumuna bakıldığında, cinsiyet dışında diğer değişkenlerle ilgili herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın kadınlar lehine olduğu bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle, öğretmenlerin cinsiyetlerinin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini etkilediği ileri sürülebilir. Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürde yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında genellikle birtakım benzerliklerin olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinlik örneklerinin yetersizliği Ülger'in (2012) araştırmasındaki öğretim programlarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi alanı ara disiplin kazanımları için verilen etkinlik örnekleri, önerilen süre ve ölçme değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterli olmadığı sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Etkinlik örneklerinin yetersizliğinin programın öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda yol gösterici olmasını engelleyebileceği söylenebilir. Toraman'ın (2012) araştırmasında da vatandaşlık ve insan hakları eğitimi öğretim programında ölçme ve değerlendirme için yeterince örnek bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum, programlarda ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri ile bunların nasıl uygulanacağına yönelik etkinlik örneklerinin verilmesinin programdaki önemli bir eksikliği giderebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programı geneline ilişkin görüşlerinin program öğelerine (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşleriyle benzer şekilde değiştiği söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin programın geneline ilişkin olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz görüşlere de sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Programın geneline ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunlukla kendilerine bilgilendirme yapılması, hizmet içi eğitim verilmesi, programın hazırlanma aşamasında nitelikli ön hazırlık yapılması, genel amaçların gerçekleştirilebilirliği, programın yapısı, programın bölümlerinin birbiriyle tutarlılığı, öğrenci özelliklerine uygunluğu ve ders saati süresi yeterliliği, kuramsal kısmın zayıflığı veya yetersizliği, öğrenciye çoklu bakış açısı kazandırmaması gibi çeşitli sorunları ifade ettikleri tespit edilmiştir. Programın geneline yönelik öğretmen görüşleri bağımsız değişkenler açısından değerlendirildiğinde cinsiyet açısından öğretmen görüşlerinin farklılaştığı, bunun da kadınlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan mesleki deneyim, okul türü ve görev yapılan okulun yerleşim yerinin öğretmenlerin öğretim programının geneliyle ilgili görüşleri üzerinde herhangi bir belirleyici etkisi olmamıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin İHYD dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyetin etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu sonuçları ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırıldığında birtakım örtüşmelerin ve ayrılıkların olduğu ortaya çıkmaktadır. Ulusoy ve Erkuş'un (2016) ilkokul 4. sınıfta "İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini inceleyen araştırmalarında cinsiyetin, mezuniyet durumunun ve mesleki deneyimin öğretmenlerin konuya ilişkin düşüncelerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, farklı örneklem grubu olsalar ve farklı zamanlar da görüş bildirseler de genel olarak öğretmenlerin programlara ilişkin benzeri eğilimlere sahip olabileceği söylenebilir. Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmeyle ve programın geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puanı cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve programın geneliyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları erkek öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puanı mesleki deneyime göre farklılık göstermektedir. Mesleki deneyimi 16-20 yıl arası olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreciyle ilgili öğretmen görüşleri puan sıra ortalamaları en yüksek iken 20 yıl üzeri olanların ortalamaları en düşüktür.

Kaynakça

Bahar, H., Birol, N., & Özkaya, F., (2011). 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Erzincan örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 1-23**.**

Başaran, T. (2007). İlköğretim okullarında vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının uygulanışına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.*

Dam, H. & Karataş, M. (2014). Değerler eğitimi açısından Veda Hutbesinde insan onuru. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1*(2), 48-75.

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, 6*(8), 179-196.

Erbay, E. & Tuncay, T. (2010). İnsan hakları eğitimi: güçlendirme yaklaşımı temelinde bir değerlendirme. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi, 1*(3), 147-162.

Gözel, Z. (2005). *Demokrasi eğitimi ile ilgili bir öğretim programını hazırlama ve bu programı değerlendirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Güdücü, H. S. (2008). *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik: Manisa örneği.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Gülmez, M. (2001). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi. Ankara: TODAİE.

Karakoç, F. Y. & Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *TED, 40*(40), 39-49.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı).* Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.

Koca, D. (1998). *Vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitimi dersinin öğretmen algısına göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Merey, Z., Karatekin, K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: Karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 795-821.

Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social scientists and practitioners-researchers.* Massachusetts: Blackwell Pushers.

Som, İ. & Karataş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(1). 33-50.

Toprak, E. & Demir, S. B. (2017). İlkokul 4. sınıf "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinde yaşanan sorunların sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (4), 2160-2179.

Toraman, Ç. (2012). *İlköğretim 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ders programı'nın (2010) değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tünkler, V. (2013). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programında yer alan soyut kavramların, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılmasına ilişkin metaforik bir yaklaşım.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Ulusoy, K. & Erkuş, B. (2016). İlkokul 4. sınıfta "İnsan hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinin okutulmasına ilişkin sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(24), 1143-1172.

Ülger, M. (2012). *İlköğretim okullarında insan hakları ve vatandaşlık eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Değerler Eğitimi Kapsamında Lisans Programına Yönelik Görüşleri

Opinions of Primary School Teacher Candidates for Undergraduate Program within the scope of Values Education

Mustafa Bektaş [1], Ebru Uzunkol [2], Fatih Selim Sellüm [3]

Özet

İlkokullarda değerler eğitimini gerçekleştirecek olan öğretmenler eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programları esas alınarak yetiştirilmektedir. Bu sebeple bu programların içeriğinde değerler eğitimine yer verilmelidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin tabi oldukları lisans programının kendi değer sistemleri ve değerler eğitimine ilişkin mesleki yeterliliklerine olan etkisine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi kapsamında devam ettikleri lisans programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada örnek olay tarama modeli benimsenmiştir. 17 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu 6 sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Veriler betimsel analiz ve içerik analiz ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grubunun alan bilgisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programındaki tüm derslerde değerler eğitimine yönelik bir planlama yapılabilir.

Anahtar kelimeler: Değerler eğitimi, lisans programı, sınıf öğretmeni adayı

Abstract

Teachers who will carry out values education in primary schools are educated in the faculties of education based on primary school teacher education undergraduate programs. Therefore, the content of these programs should include values education. The aim of this research is to determine the opinions of primary school teacher candidates towards the undergraduate program they attend within the scope of values education. In this study, which aims to determine the opinions of the primary school teacher candidates about the undergraduate program in which they continue in the context of values education, a case study model is adopted. The study group consisted of 17 primary school teacher candidates. The data were collected by a questionnaire consisting of 6 open-ended questions developed by the researchers. The data were analyzed by descriptive analysis and content analysis. It has been concluded that the study group, which the primary school teacher candidates think to contribute the most to their value systems during their undergraduate education, is the field knowledge. A planning for values education can be made in all courses in the undergraduate curriculum.

Keywords: Values education, undergraduate program, primary school teacher candidate

Giriş

Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları 1982 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan okulların bünyesinden üniversitelere devredilmiştir. Böylece yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri gibi kurumların bünyesinde yer alan öğretmen yetiştirme kurumları bir süre sonra eğitim fakültelerine dönüşen eğitim yüksekokulları içinde yeniden yapılandırılmıştır. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar öğretmen yetiştirme programları 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenlenmiştir. Yaşanan gelişmeler ve duyulan ihtiyaç sebebiyle 28.02.2017 tarihli Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Genel Kurul kararıyla eğitim/eğitim bilimleri fakülteleri bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılmış ve lisans programları güncellenmiştir (YÖK, 2018a). 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflarda uygulanmaya başlanan bu yeni öğretmen yetiştirme lisans programlarından biri de Sınıf Öğretmenliği Programı'dır.

Sınıf Öğretmenliği Programı, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yer almaktadır. YÖK bu öğretmen yetiştirme programlarında özellikle temel eğitimle ilgili olan öğretmenlik programlarında alan bilgisinin yanında alan eğitimine de ağırlık verildiğini açıklamıştır. Sınıf Öğretmenliği Programı incelendiğinde ders yoğunluklarının meslek bilgisi dersleri için %35, genel kültür dersleri için %19, alan eğitimi dersleri için ise %46 şeklinde olduğu görülmektedir. YÖK ayrıca temel eğitimin hedef öğrenci kitlesi göz önüne alınarak öğretmenlik programlarının daha çok temel beceri, tutum, uyum sağlama ve değerler üzerine yapılandırıldığını ifade etmiştir (YÖK, 2018a). Kurum bu ifadelerle ilkokullarda değerler eğitiminin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Değere yalnızca insan tabiatında rastlamak mümkündür. Bu sebeple insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik değer var eden bir varlık oluşudur (Sağlam, 2017). Birçok farklı tanıma sahip olan değer özetle "insanı

[1] Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mbektas@sakarya.edu.tr
[2] Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ebrud@sakarya.edu.tr
[3] Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, fatihsellum@sakarya.edu.tr

insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü" olarak tanımlanabilir (Ulusoy ve Dilmaç, 2012, s. 16).

Bireylerin değerler sistemi farklılık gösterebilir. İnsanların değer sistemleri genetik olarak belirleniyor olsa da değerlerin önemli bir bölümü erken yaşlarda aile, arkadaşlar, öğretmenler ve diğer çevre tarafından şekillenir. Birçok kişi kendi değerleri arasında bir hiyerarşiye sahiptir ve bu hiyerarşi bireyin değer sistemini oluşturur (Shobha ve Kala, 2015). Her birey değerler sisteminin başlarına birkaç değer yerleştirir. Yani bir kişi oldukça az sayıda değerini değer sıralamasının başına koyar (Izgar, Dilmaç ve Izgar, 2018). Bu da bireyin değerler sistemini oluşturur.

Ailede, sokakta, okulda ve hayatın her yerinde öğretilebilecek olması sebebiyle duyuşsal alan ve değerlerin öğretimi ile ilgili konulara öğretmen eğitiminde de yer verilmelidir (Saygılı, 2015). Bir kültürleme süreci olarak da tanımlanan eğitimin hedefleri arasında içinde yaşanılan toplumun kültürüne ait unsurları yeni kuşaklara kazandırma ve toplumsal uzlaşıyı sağlama da yer almaktadır. Değerler eğitimi formal ya da informal olarak bu hedefe ulaşmayı önemsemektedir (Çalışkan ve Öntaş, 2018). Değerler eğitiminin amacı çocuğun doğuştan gelen en iyi tarafının ortaya çıkarılarak kişiliğinin her yönüyle gelişmesi, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan koruyarak iyi ahlakla donatıp bunun devamını sağlamaktır. Bu amaçlar doğrultusunda ise sistemli ve açık bir yapıyla değerler eğitiminin gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Aydın ve Akyol-Gürler, 2012).

Eğitimin temel amaçlarından biri olan nitelikli birey yetiştirmenin yolu nitelikli öğretmenler yetiştirmekten geçmektedir. Nitelikli öğretmenin ise en belirleyici özelliklerinden birisi benimsediği ve yaşamına yansıttığı değerler olmakla birlikte bu değerleri öğrencilerine nasıl aktardığı da toplumun niteliği açısından önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerinde de öğretmenlik mesleğinin toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarıcısı olduğundan en saygın meslekler arasında bulunduğu belirtilmekte, "kişisel ve mesleki değerler" ana yeterlilik alanlarından biri olarak yer almaktadır (MEB, 2017).

Üniversite yılları birey için oldukça önemli yıllardır ve kişinin bireysel gelişimine katkıda bulunurken, mesleki yaşantısının da temellerini oluşturmaktadır. Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında ise her iki alanda da değerler kritik bir role sahiptir. İlkokullarda değerler eğitimini gerçekleştirecek olan öğretmenler eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği lisans programları esas alınarak yetiştirilmektedir. Bu sebeple bu programların içeriğinde değerler eğitimine yer verilmelidir. Bu çalışma lisans programlarının değerler eğitimindeki rolünün öğretmen adaylarının deneyimlerinden yola çıkılarak ortaya koyulması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesinin, hangi derslerde değerlere daha çok yer verildiği, hangi derslerin kendi değer sistemlerine katkıda bulunduğu, hangi derslerin değerler eğitimi ile ilgili yeterliliklerine katkıda bulunduğu gibi noktaların aydınlatılması ve varsa eksikliklerin belirlenmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenliği programına devam eden öğrencilerin tabi oldukları lisans programının kendi değer sistemleri ve değerler eğitimine ilişkin mesleki yeterliliklerine olan etkisine ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri dersler hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri dersler hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri dersler hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri dersler hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grupları hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grupları hangileridir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine ilişkin lisans programında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında değerler eğitimi kapsamında iyileştirme önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi kapsamında devam ettikleri lisans programına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada örnek olay tarama modeli benimsenmiştir. Örnek olay tarama modelleri evrendeki belli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine kendi içinde ve çevreyle olan ilişkileriyle tanınmasını amaçlayan tarama araştırmalarıdır. Bu araştırmalara monografi de denmektedir (Tütengil, 1975'ten akt: Karasar, 2016). Örnek olay taramaları çoğunlukla nitel verilerin toplanıp değerlendirildiği araştırmalardır. Genel tarama modellerine göre daha ayrıntılı ve gerçeğe yakın bilgiler sunmaktadır. Bununla birlikte yalnızca inceleme konusu ünite için geçerli olup bir genelleme amacı taşımamaktadır (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 güz yarıyılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda son sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü katılım gösteren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu kapsamda 4 erkek 13 kadın olmak üzere 17 sınıf öğretmeni adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan açık uçlu 6 sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Anket geliştirme sürecinde problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma, ön uygulama, analizler ve ankete son şekli verme aşamaları izlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Anket geliştirilirken ilk önce problem tanımlanmış ve sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimi kapsamında lisans programına yönelik görüşlerinin alınması amacıyla bir anketin geliştirmesi planlanmıştır. Konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda değerler eğitiminin hem öğretmen adaylarının kendi değer sistemleri boyutu hem de değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından ele alınması boyutunun olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda anket maddeleri yazılmış ve bir taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form değerler eğitimi konusunda çalışmaları bulunan iki öğretim üyesine uzman görüşü almak üzere sunulmuştur. Gelen uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ön uygulama formu oluşturulmuştur. Ön uygulama sonrası analizler yapılmış ve yaşanan problemlerin çözümü için form üzerinde küçük değişiklikler yapılmıştır. Böylece ankete son şekli verilmiştir.

Altı sorudan oluşan anketin ilk üç sorusu a ve b alt seçeneklerini içermektedir. Bu sorulardan ilk ikisi öğretmen adaylarının değerler eğitimi kapsamında lisans öğrenimleri boyunca almış olduğu derslerle ilgili bir sıralama yapmasını gerektirmektedir. Üçüncü soruda ise genel kültür/genel yetenek, meslek bilgisi ve alan bilgisi ders grubu bazında bir cevap beklenmekte ve öğretmen adaylarından bir açıklama yapmaları istenmektedir. İlk üç sorunun a ve b seçeneklerinin olmasının sebebi sorulara ilişkin öğretmen adaylarından hem kendi değer sistemleri açısından hem de değerler eğitimine yönelik yeterlikleri bakımından bir değerlendirme yapmalarının beklenmesidir. Diğer sorularda ise öğretmen adaylarından öğretim dersleri özelinde bir değerlendirme yapmaları, lisans programlarında değerler eğitimi açısından tespit ettikleri sorunlar ve bunların yansımalarını açıklamaları beklenmiş ve değerler eğitimi konusunda takip ettikleri lisans programına yönelik iyileştirme önerilerinin neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

Veriler toplanmadan önce öğretmen adaylarıyla bir görüşme yapılmış ve doldurulması için uzun sayılabilecek bir süreye ihtiyaç duyulan anketlerin dijital ortamda toplanmasının daha sağlıklı verilere ulaşılmasını sağlayacağı kararlaştırılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı ve kapsamının da açıklandığı ses kaydı ile birlikte veriler öğretmen adaylarına dijital ortamda ulaştırılmıştır. Böylece hızlı bir şekilde doldurmaya gerek kalmadan veriler kelime işlemci bir program üzerinden doldurularak dijital ortamda araştırmacılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler betimsel analiz ve içerik analiz ile çözümlenmiştir. Altı sorudan oluşan anketin üç sorusu betimsel analiz üç sorusu içerik analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz süreci bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerin analizi aşamasında öncelikle öğretmen adaylarından bireysel olarak toplanmış olan formlar kodlanmıştır. Kodlama sonrasında kelime işlemci programından yararlanarak her bir soru için verilmiş olan cevapların bütüncül olarak görülebilmesi amacıyla aynı soruya ait tüm cevaplar alt alta yazılmıştır. Betimsel analiz için verilmiş olan cevaplar frekansları ile birlikte tablolara aktarılmıştır. Öncelik sırasına göre cevap istenmiş olduğundan her bir cevap için toplam frekans ile birlikte önceliğini belirten frekans da sunulmuştur. Bulgular bölümünde birinci öncelik olan cevap için f (1), ikinci öncelik olan cevap için f (2), üçüncü öncelik

olan cevap için f (3) ve toplam cevap sayısı için ise f tercih edilmiştir. Veriler tematik çerçeveye işlenmesinin ardından bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Ankette yer alan diğer üç soru ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere ulaşmak olan içerik analizinin dört aşamada gerçekleştirilebilir. Bu aşamalar verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda güvenirliği sağlamanın yollarından biri araştırmanın aşamalarının ve izlenen yolun detaylı olarak tanımlanmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Bu sebeple araştırmada verilerin analizi süreci detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmaktadır:

Tablo 1. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri dersler

SNO	DERSİN ADI	f (1)	f (2)	f (3)	f
1.	Hayat bilgisi öğretimi	7	4	4	15
2.	Sosyal bilgiler öğretimi	1	2	6	9
3.	Drama	5	2	2	9
4.	Çocuk edebiyatı	1	3	1	5
5.	Topluma hizmet uygulamaları	2		1	3
6.	Rehberlik			3	3
7.	Türkçe öğretimi		2		2
8.	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim			2	2
9.	Görsel sanatlar öğretimi		1		1
10.	İlk okuma ve yazma öğretimi			1	1
11.	Matematik öğretimi			1	1
12.	Okul deneyimi			1	1
13.	Otantik öğrenme uygulamaları	1			1
14.	Ölçme ve değerlendirme		1		1
15.	Eğitim psikolojisi			1	1
16.	Din kültürü ve ahlak bilgisi			1	1
17.	Yazılı ve sözlü anlatım		1		1

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri derslerin sıra ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama, çocuk edebiyatı, topluma hizmet uygulamaları, rehberlik, Türkçe öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve bir kez ifade edilen diğer dersler olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi dersi toplamda en fazla frekansa sahip olmakla birlikte öğretmen adaylarının öncelik sırasına göre de birinci sırada en çok yer verdikleri derstir. Sosyal bilgiler öğretimi ve drama derslerinin toplam frekansları eşit olmakla birlikte drama dersine birinci sırada sosyal bilgiler öğretimi dersinden daha fazla yer verildiği görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmaktadır:

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri dersler

SNO	DERSİN ADI	f (1)	f (2)	f (3)	f
1.	Hayat bilgisi öğretimi	8	4		12
2.	Sosyal bilgiler öğretimi		7	5	12
3.	Drama	1	1	6	8

4.	Çocuk edebiyatı	2		5	7
5.	Türkçe öğretimi			5	5
6.	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim	1	1	3	5
7.	Öğretmenlik uygulaması I	3			3
8.	İlk okuma ve yazma öğretimi	2		1	3
9.	Okul deneyimi		1	2	3
10.	Görsel sanatlar öğretimi			1	1
11.	Trafik ve çevre eğitimi			1	1
12.	Müzik öğretimi		1		1
13.	Topluma hizmet uygulamaları			1	1
14.	Öğretim ilke ve yöntemleri			1	1
15.	Beden eğitimi ve oyun öğretimi		1		1
16.	Fen ve teknoloji öğretimi ve laboratuvar uygulamaları			1	1
17.	Rehberlik		1		1

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri derslerin sıra ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama, çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, öğretmenlik uygulaması I, ilk okuma ve yazma öğretimi, okul deneyimi ve bir kez ifade edilen diğer dersler olduğu görülmektedir. Hayat bilgisi öğretimi ile sosyal bilgiler öğretimi dersleri toplamda en fazla frekansa sahip olan dersler olmakla birlikte hayat bilgisi öğretiminin birinci öncelik olarak daha fazla ifade edildiği sosyal bilgiler öğretiminin ise daha çok ikinci öncelik olarak ifade edildiği görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemleri ile değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri dersler arasındaki farklılıklar

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sadece Kendi Değer Sistemlerine En Çok Katkı Sağladığını İfade Ettikleri Dersler	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sadece Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlikleri Açısından En Çok Katkı Sağladığını İfade Ettikleri Dersler
Matematik öğretimi	Öğretmenlik uygulaması I
Otantik öğrenme uygulamaları	Trafik ve çevre eğitimi
Ölçme ve değerlendirme	Müzik öğretimi
Eğitim psikolojisi	Öğretim ilke ve yöntemleri
Din kültürü ve ahlak bilgisi	Beden eğitimi ve oyun öğretimi
Yazılı ve sözlü anlatım	Fen ve teknoloji öğretimi ve laboratuvar uygulamaları

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerime en çok katkı sağladığını ifade edip değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin matematik öğretimi, otantik öğrenme uygulamaları, ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi ve yazılı ve sözlü anlatım dersleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını ifade edip kendi değer sistemlerime en çok katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin ise öğretmenlik uygulaması I, müzik öğretimi, öğretim ilke ve yöntemleri, beden eğitimi ve oyun öğretimi ve fen ve teknoloji öğretimi ve laboratuvar uygulamaları dersleri olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır:

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri dersler

SNO	DERSİN ADI	f (1)	f (2)	f (3)	f
1.	Sosyoloji	6	3	3	12
2.	Temel bilgi teknolojileri kullanımı	3	5		8
3.	İngilizce	2	1	1	4
4.	Fen bilgisinde temel kavramlar	3			3
5.	Felsefe ve eğitim		1	2	3
6.	Temel matematik			3	3
7.	Trafik ve çevre eğitimi	1		1	2
8.	Türk dili		2		2
9.	Çocuk edebiyatı		1	1	2
10.	Ölçme ve değerlendirme			2	2
11.	Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği	1			1
12.	Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı		1		1
13.	Müzik öğretimi		1		1
14.	Matematik öğretimi			1	1
15.	Girişimcilik ve proje yönetimi			1	1

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri derslerin sıra ile sosyoloji, temel bilgi teknolojileri kullanımı, İngilizce, fen bilgisinde temel kavramlar, felsefe ve eğitim, temel matematik, trafik ve çevre eğitimi, Türk dili, çocuk edebiyatı, ölçme ve değerlendirme ve bir kez ifade edilen diğer dersler olduğu görülmektedir. Toplam frekansları eşit olan üç dersten fen bilgisinde temel kavramlar birinci öncelik olarak üç kez ifade edilmiş, felsefe ve eğitim bir kez ikinci öncelik olarak iki kez ise üçüncü öncelik olarak ifade edilmiş ve temel matematik ise üç kez üçüncü öncelik olarak ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmaktadır:

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az sağladığını düşündükleri dersler

SNO	DERSİN ADI	f (1)	f (2)	f (3)	f
1.	Sosyoloji	4	3	1	8
2.	Temel bilgi teknolojileri kullanımı	4	2		6
3.	Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği	2		1	3
4.	Temel matematik	1	1	1	3
5.	Fen bilgisi temel kavramlar	1	1	1	3
6.	İngilizce			3	3
7.	Güzel yazı teknikleri		2		2
8.	Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım		1	1	2
9.	Bilimsel araştırma yöntemleri			2	2
10.	Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi	1		1	2
11.	Müzik öğretimi		1	1	2
12.	Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi			1	1
13.	Matematik öğretimi			1	1
14.	Trafik ve çevre eğitimi	1			1

15.	İlk okuma ve yazma öğretimi	1		1
16.	Felsefe ve eğitimi	1		1
17.	Ölçme ve değerlendirme		1	1

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri derslerin sıra ile sosyoloji, temel bilgi teknolojileri kullanımı, Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği, temel matematik, fen bilgisi temel kavramlar, İngilizce, güzel yazı teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarım, bilimsel araştırma yöntemleri, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, müzik öğretimi ve bir kez ifade edilen diğer dersler olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemleri ile değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri dersler arasındaki farklılıklar

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sadece Kendi Değer Sistemlerine En Az Katkı Sağladığını İfade Ettikleri Dersler	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sadece Değerler Eğitimine Yönelik Yeterlikleri Açısından En Az Katkı Sağladığını İfade Ettikleri Dersler
Türk dili	Güzel yazı teknikleri
Çocuk edebiyatı	Bilimsel araştırma yöntemleri
Girişimcilik ve proje yönetimi	Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi
	Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi
	İlk okuma ve yazma öğretimi

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerime en az katkı sağladığını ifade edip değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin Türk dili, çocuk edebiyatı ve girişimcilik ve proje yönetimi dersleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını ifade edip kendi değer sistemlerime en az katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin ise güzel yazı teknikleri, bilimsel araştırma yöntemleri, Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi ve ilk okuma ve yazma öğretimi dersleri olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri ders gruplarına ilişkin görüşleri Tablo 7'de sunulmaktadır:

Tablo 7. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri ders gruplarına ilişkin görüşleri

DERS TÜRÜ	TEMALAR	f	GÖRÜŞLER
Alan bilgisi dersleri	Derslerin akışı içinde değerlerin yer alması bakımından katkısı (8)	13	ÖA1: Bu derslerde sınıf arkadaşlarımızla iç içe öğretim yapmamızın değer sistemimize daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. Değerlerin anlatılarak ya da sunularak aktarılmasının bir faydası olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden bu gruptaki derslerde bana katkı sağlayan değerleri doğal ortamı içinde edinmiş oldum.
	Alanla ilişkili sorunların ele alınması bakımından katkısı (3)		ÖA5: Alan bilgisinde bulunan dersler bana diğer derslerden daha fazla katkıda bulundu. Sebebi ise okulda öğretmen olduğum zaman karşılaştığım sorunlara karşı nasıl davranmam gerektiğini, öğrencilerin sorunlarına nasıl yaklaşmam gerektiğini bu derslerden öğrendim. Hocalarımın da eskiden sınıf öğretmenliği yapmış olmaları büyük oranda bana katkı sağladı.
	Mikro öğretim çalışmalarını içermesi bakımından katkısı (2)		ÖA2: Kendi değer sistemime en çok katkı sağladığını düşündüğüm dersler alanımın dersleri oldu çünkü birçok farkı açıdan gelişmeme katkı sağladı. Öğrencilere kazandıracağım değerleri bizzat sınıf ortamında mikrolar sayesinde görüp önce benim öğrenmemi sağladıkları için alan bilgisini seçtim.
	İçerik bakımından katkısı (3)	4	ÖA9: Meslek bilgisi grubu bana daha fazla katkı sağlamıştır. Bu gruptaki derslerin her biri insan ve

Meslek bilgisi dersleri			diğer canlıların hayatlarını etkileyen tüm durumlara hitap etmektedir. Bu nedenle tüm değerlerimizi yeniden göz önüne alma fırsatımız oldu.
	O.D. ve Ö.U. derslerini içermesi bakımından katkısı (1)		ÖA12: Meslek Bilgisi ders grubunun kendi değer sistemime en fazla katkıyı sağladığını düşünüyorum. Bu ders grubunda yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması derslerinde kendi değer sistemimi gözden geçirme fırsatı buldum.
Genel kültür dersleri	Yok	0	-

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sırasıyla alan bilgisi dersleri (f=14) ve meslek bilgisi derslerinin (f=14) değer sistemleri üzerinde etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmen adayları genel kültür derslerinin katkısına yönelik hiçbir görüş belirtmemişlerdir. Alan bilgisi derslerinin katkısı incelendiğinde; öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinin derslerin akışı içinde değerlerin yer alması bakımından (8), alanla ilişkili sorunların ele alınması bakımından ve mikro öğretim çalışmalarını içermesi bakımından (2) değer sistemlerine katkısı olduğunu düşündükleri görülmektedir. 8 öğretmen adayı değerlerin alan bilgisi derslerinin akışında bulunduğu, öğretmen adaylarının bireysel çalışmalar, işbirliğine dayalı çalışmalar yolu ile değerlerini pekiştirdiklerine yönelik ifadeler kullanmıştır.

3 öğretmen adayı ise derslerde alanla ilgili, meslek yaşantılarında karşılaşabilecekleri sorunlara değinildiğini ve bu sorunlar üzerinde düşünmenin kendi değer sistemlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. 2 öğretmen adayı derslerde yürütülen mikro öğretim uygulamalarının değerler üzerine düşünmelerini sağladığı bu yönü ile de kendi değer sistemlerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Alan bilgisi derslerinin katkısı incelendiğinde ise, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinin içerikleri bakımından (3) değer sistemlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin değerleri kapsaması bakımından katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. 1 öğretmen adayı ise okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin varlığından dolayı meslek bilgisi dersinin daha çok katkı sağladığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri ders gruplarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmaktadır:

Tablo 8. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grupları

DERS TÜRÜ	TEMALAR	f	GÖRÜŞLER
Alan bilgisi dersleri	İçerik bakımından katkısı (11)	16	ÖA9: Alan bilgisi grubu daha çok katkı sağlamıştır. Bu gruptaki dersler mesleğimin içeriğini yansıtmaktadır ve her dersin sarmal bir şekilde katması gereken değerler vardır. Bunları hocalarımızla birlikte çok güzel ele aldık.
	Uygulamayı teşvik etmesi bakımından katkısı (5)		ÖA12: Alan Bilgisi ders grubunun mesleki yaşantımıza değerler eğitimi bakımından en fazla katkıyı sağladığını düşünüyorum. Böyle düşünmemin nedeni bu ders grubu içinde mesleki yaşantımızda işimizi kolaylaştıracak öğretim derslerinin bulunmasıdır. Bu dersler ile birlikte öğretim programlarında yer alan değerleri dikkate alarak ders planı hazırladık. Değerler eğitimi bakımından ders planı hazırlayıp sunmamız uygulamada neler ile karşılaşacağımızı görmemiz açısından faydalı oldu.
Meslek bilgisi dersleri	O. D. dersini içermesi bakımından katkısı (1)	1	ÖA15: Okul Deneyimi dersi oldu rapor yazma kısmı zorlasa da aldığımız teorik bilginin şekillenmesinde bu mesleğin vicdan sevgi mesleği hak mesleği olması yönünde iç muhasebe yapmamda beni çocukla aynı ortama sokan ders olan okul deneyimi oldu.
Genel kültür dersleri	Yok	0	-

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının değer eğitimi açısından yeterliliklerine alan bilgisi (16) ve meslek bilgisi (1) derslerinin katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları alan bilgisi derslerinin içerik bakımından (11) ve uygulamaya teşvik etmesi bakımından (4) katkılarına odaklanmışlardır. Alan bilgisi derslerinin değer öğretimi yeterliliklerine içerik bakımından katkı sağladığını belirten öğretmen adayları; alan

bilgisi derslerinin içeriğinde değerlerin bulunduğunu, alan bilgisi derslerinin hayatla ilgili durumları kapsadığını ve bu sebeple değer eğitimi ile içiçe olduğunu belirtmişlerdir. Alan bilgisi derslerinin değerler eğitimi yeterliliklerine ilişkin uygulamayı teşvik etmesi bakımından katkısına odaklanan öğretmen adayları ise, daha çok hazırladıkları ve mikro öğretim yolu ile sundukları ders planlarında değerleri ele almalarının katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. 1 öğretmen adayı okul deneyimi dersine odaklanarak meslek bilgisi dersinin değerler eğitimi açısından yeterliliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine en çok yer verildiğini düşündükleri derslere ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmaktadır:

Tablo 9. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine en çok yer verildiğini düşündükleri dersler

SNO	DERSİN ADI	f
1.	Hayat bilgisi öğretimi	17
2.	Sosyal bilgiler öğretimi	15
3.	Türkçe öğretimi	9
4.	İlk okuma yazma öğretimi	5
5.	Drama	5
6.	Birleştirilmiş sınıflarda öğretim	4
7.	Matematik öğretimi	4
8.	Öğretim ilke ve yöntemleri	2
9.	Görsel sanatlar öğretimi	2
10.	İlköğretimde kaynaştırma	1
11.	Otantik öğrenme	1
12.	Çocuk edebiyatı	1
13.	Okul deneyimi	1
14.	Öğretmenlik uygulaması dersleri	1

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının en çok hayat bilgisi (f=17) ve sosyal bilgiler öğretimi (f=15) derslerinde yer verildiğini belirttikleri görülmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretimi dersinde (f=9) de değerler eğitimine yer verildiğine yönelik görüşler yer almaktadır. Bu üç dersi ilk okuma yazma öğretimi (f=5), drama (f=5), birleştirilmiş sınıflarda öğretim (f=4), matematik öğretimi (f=4), öğretim ilke ve yöntemleri (f=2), görsel sanatlar öğretimi (f=2), ilköğretimde kaynaştırma (f=1), otantik öğrenme (f=1), çocuk edebiyatı (f=1), okul deneyimi (f=1) ve öğretmenlik uygulaması (f=1) dersleri takip etmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine ilişkin karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşleri Tablo 10'da sunulmaktadır:

Tablo 10. Öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin lisans programında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri

SNO	TEMALAR	f	GÖRÜŞLER
1.	Kazanım-değer eşleştirmelerinin bulunmayışı	5	ÖA15: Lisans eğitiminde yaptığımız mikrolar, sunumlar çok teorik ve bazen de altı boş kalıyor. Çünkü herkesin geleneği adeti farklı herkes kendi bildiğini gelen çocuğa öğretecek. Kimin doğrusu kimin yanlışı belli olmayacak. En büyük eksikte bu bence teorik alanda verilen bilgiye ek gerçek ortam sunulmalı ortak değerler belirlenmeli öğretmenin görüşü neyse o verilmemeli.
2.	Bilgi temelinin yetersiz oluşu	4	ÖA 16: Değerlerimizle ilgili bu değerlerin alt kuşaklara nasıl empoze edilmesi gerektiği konusunu bir sorun çerçevesinde düşünmek gerekir. Bu sorun meslek hayatımda eğer bir ailenin değerler sisteminde bir sorun varsa genel olarak çocuğunda değerler sisteminde belli başlı sıkıntılar bulunuyor. Bu sıkıntıları nasıl giderebileceğim konusunda en azından diğer bireyleri etkilememesi adına neler yapabileceğim konusunda çok bir fikrim yok. Bu durum beni mesleki anlamda olumsuz etkileyebilir.

3.	Bazı öğretim dersleri ile sınırlı kalması	3	ÖA7: Aslında tüm derslerin içinde değerler eğimine yer verilmelidir sadece öğretim dersleri içinde yer almamalıdır. Çünkü değerler eğitimi bir nevi sosyal yaşamımızdaki değerlerdir. Hayatımızda karşılaştığımız her şey aslında bir değeri karşılıyor ve bunlar aldığımız dersler içinde çokça yer alıyor. Bu aldığımız derslerimizde de değerler eğitimine tam olarak yer verilmediği için biz bunlara tam olarak hâkim olamıyor ve meslek hayatımızda da bu yönden eksik kalacağımızı düşünüyorum.
4.	Üniversite ile sınırlı kalması	3	ÖA5: Üniversite hayatının, ilkokul hayatı ile biraz uzak kaldığını, üniversitede öğrendiğimiz değerlerin hepsini tam olarak okulda vermekte güçlük çekeceğimizi düşünüyorum.
5.	Sorun görülmemesi	1	ÖA15: Değerler eğitimi derslerimizde sıkça duyduğum bir kavram. Hocalarımız bunun üzerinde fazlasıyla duruyorlar. Öğretim programında yer alan değerlere mikro öğretimlerimizde yer vermemiz için yeterince bizi bilinçlendiriyorlar. O yüzden hiçbir sorunum yok.

Tablo 10'da yer alan öğretmen adaylarının değerler eğitimine ilişkin lisans programında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmen adaylarının en çok kazanım-değer eşleşmesinin olmamasını sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (f=5). Bu tema altında görüş bildiren öğretmen adayları, öğretmenlerin farklı farklı değerleri benimsemiş olabilecekleri ve bunun farklı sonuçlar doğurabileceğine, bazı değerlerin geri planda kalabileceğine (ve mikro sunumlarında da bazı değerlerin ele alınmadığı ve bazı değerlerin öğretiminin eksik kaldığına) ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Bir öğretmen adayı cevap vermemiş, bir öğretmen adayının cevabı analize dâhil edilmemiştir. Öğretmen adaylarının önemli gördükleri bir diğer sorun ise değerler eğitimine ilişkin bilgi temelinin yetersiz olmasıdır (f=4). Buna göre öğretmen adaylarının bir kısmı, özellikle farklı aile yapılarından gelen öğrencilere istenilen değerleri nasıl aktarabilecekleri noktasında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını, hangi değere ne kadar süre ayırmaları gerektiği gibi konularda daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. 3 öğretmen adayı en önemli sorunun değerler eğitiminin yalnızca lisans programında yer alan bazı öğretim dersleri ile sınırlı kalmasının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları değerlerin pek ok dersin konusu olmasına rağmen sınırlı sayıda öğretim dersinde ele alındığını vurgulamışlardır. Yine 3 öğretmen değerler eğitiminin uygulamada nasıl olduğunu ya da olması gerektiği konusunda eksik kaldıklarını, yapılan uygulamaların yalnızca üniversitedeki derslerle sınırlı kaldığını belirmişlerdir. 1 öğretmen adayı ise değerler eğitiminin yeterince ele alındığını, bir sorun olmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında değerler eğitimi kapsamında iyileştirme önerilerine yönelik görüşleri Tablo 11'de sunulmaktadır:

Tablo 11. Öğretmen adaylarının lisans programında değerler eğitimi kapsamında iyileştirme önerileri

SNO	TEMALAR	f	GÖRÜŞLER
1.	Değerler eğitimine yönelik bir ders açılması	5	ÖA1: Bana göre değerler eğitimi dersi açılmalı, bu derste öğretmen adaylarının meslek yaşamına yönelik değerler eğitimi konusunda daha çok fayda göreceklerdir. Lisans eğitiminde bu konuda yaşantılar sağlanabilir, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında değerler eğitimi konusu üzerinde daha çok durabilir. Değerler eğitimi konusunda somut uygulamalar yapılması gerektiğini düşünüyorum.
2.	Eğitim fakültesi-ilkokul işbirliğinin artırılması	4	ÖA6: Verilen eğitimin sınırların dışına çıkıp gerçek yaşamdaki okulla bağdaştırılıp ve günümüz şartlarına uygun bir şekilde uyarlanarak buna göre eğitim verilmesinin üzerinde durulmasını düşünüyorum.
3.	Ortak değerler belirlenmesi	3	ÖA3: Bu benim önerim değil ama ben de ortak değerleri çerçeveleriyle birlikte belirleyip bunun eğitimini verecek kişileri bu şekilde eğitmek en iyi çözüm olacağına inanıyorum.
4.	Farklı bölümlerden öğretim elemanlarının derse girmemesi	1	ÖA2: Lisans öğretimi sürecimde daha önce de belirttiğim gibi bazı alan derslerimizde değerler eğitimine hiç yer verilmiyor bu alan derslerimize bizden sonraki sınıf öğretmenliği okuyan arkadaşlar adına derslere bölümün içinden gelen öğretim görevlilerinin girmesi gerektiğini düşünüyorum. İyileştirme yapılacaksa bence bu konuda bir an önce yapılmalıdır.

5.	Öğretmen adaylarının değerlerine odaklanılması	1	ÖA8: Değerler eğitimi için bir öneri olarak eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının da "iyi bir insan olarak yetiştirilmesi, değerlerini benimseyerek korumaya çalışması gerektiğini düşünüyorum. "Bir değerin öğretilmesi için ne kadar sürenin gerektiği de bu sayede planlanabilir.
6.	Yok	5	-

Tablo 11'de 5 öğretmen adayının herhangi bir iyileştirme önerisi sunmadığı görülmektedir. Bununla birlikte 5 öğretmen adayı lisans programında daha değerler eğitimi ile ilgili karşılaşılan sorunların çözülebilmesi adına değerler eğitimi ile ilgili bir ders açılması gerektiğini vurguladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmen adayları söz konusu derste doğrudan değerler eğitimine yönelik olarak teorik ve uygulamalı çalışmalar yürütülebileceğini belirtmişlerdir. Çalışmaya dahil olan 4 sınıf öğretmeni adayı ise gerçek yaşamla daha bağlantılı olması bakımından fakülte ve ilkokul işbirliğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bir diğer önerisi ise ortak bir değerler listesi belirlenmesi ve lisans programlarında bu değerler dönük çalışmaların nasıl yürütüleceği üzerinde durulmasına yöneliktir (f=3). Birer öğretmen adayı ise sınıf öğretmenliği programındaki alan derslerine farklı bölümlerden öğretim elemanlarının derse girmemesi ve öğretmen adaylarının değerlerine, onların iyi birer insan olmasına odaklanılması yönünde öneriler belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programı kapsamında değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırma sonucunda, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerine en fazla katkı sağlayan derslerin sırası ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama ve çocuk edebiyatı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının alan bilgisi derslerinin kendi değerlerine daha çok katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Başka bir deyişle bu sonuç, sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerine alan bilgisi derslerinin meslek bilgisi ve genel kültür-genel yetenek derslerine oranla daha fazla katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca yalnızca 2 öğretmen adayının genel kültür-genel yetenek dersinin kendi değerlerine daha çok katkı sağladığını belirtmiş olması, bu grupta yer alan derslerin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre kendi değer sistemlerine katkısının çok az olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar temel eğitim bünyesindeki sınıf öğretmenliği programında önemli bir yeri olan değerler eğitiminin kişisel katkısının özellikle alan bilgisi derslerine yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu kapsamda meslek bilgisi ve genel kültür-genel yetenek derslerinin de değerlerden kopuk olmaması, öğretmen adaylarının kendi değer sistemlerini hem bireysel açıdan hem de mesleki açıdan gözden geçirmelerini sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok sırası ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama, çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim derslerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adayları tarafından alan bilgisi derslerinin ağırlıklı olarak kendilerine değerler eğitimi yeterlilikleri açısından katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından alan bilgisi derslerinin meslek bilgisi ve genel kültür-genel yetenek derslerine oranla daha fazla katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sadece bir öğretmen adayının genel kültür-genel yetenek dersini belirtmiş olması, bu grupta yer alan derslerin sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından katkısının çok az olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar temel eğitim bünyesindeki sınıf öğretmenliği programında önemli bir yeri olan değerler eğitiminin özellikle alan bilgisi derslerine yansımasını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hem kendi değerler sistemine hem de değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en fazla katkı sağladığını düşündükleri dersler birlikte değerlendirildiğinde ilk dört dersin sırayla hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama ve çocuk edebiyatı şeklinde olup ortak olduğu görülmektedir. Bu durum derslerin öğretim programlarının ve işleniş sürecinin değerler ile daha fazla ilişkili olduğu sonucunu gösterebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını ifade edip kendi değer sistemlerime en çok katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin daha çok uygulamalı dersler olduğu ve öğretmen adaylarına ders planı hazırlama ve mikroöğretim gerçekleştirme imkânı sağlayan dersler olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca uygulamalı derslerle karşılaşmasının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından ciddi bir katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerime en çok katkı sağladığını ifade edip değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağlayan derslerde ifade etmedikleri derslerin ise ortak bir

özelliğinin olmayıp genel kültür-genel yetenek, meslek bilgisi veya alan bilgisi grubunun herhangi birinde de toplanmadığı görülmektedir. Ayrıca bu derler arasında zorunlu ve seçmeli ders havuzlarından derslerin de yer aldığı dikkat çekmektedir. Her bireyin değer sisteminin farklı olabileceği düşünüldüğünde bu sonuç farklı derslerin bu değer sistemine etki edebileceğini göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri derslerin sırası ile sosyoloji, temel bilgi teknolojileri kullanımı ve İngilizce dersleri olduğu sonucuna ulaştırmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları tarafından 15 farklı dersin cevap olarak verildiği bu soruda genel kültür-genel yetenek derslerinin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte listede meslek bilgisi ve alan bilgisi dersleri de yer almaktadır. Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerine genel kültür-genel yetenek derslerinin alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine oranla daha az katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri sırası ile sosyoloji ve temel bilgi teknolojileri kullanımı sonucuna ulaştırmaktadır. Öğretmen adayları tarafından 17 farklı dersin cevap olarak verildiği bu soruda meslek bilgisi derslerinin ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Bu sonuç sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından meslek bilgisi derslerinin alan bilgisi ve genel kültür-genel yetenek derslerine oranla daha fazla katkı sağladığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu sonuç temel eğitim bünyesindeki sınıf öğretmenliği programında önemli bir yeri olan değerler eğitiminin özellikle meslek bilgisi derslerine yansımasının yeteri kadar olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının hem kendi değerler sistemine hem de değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en az katkı sağladığını düşündükleri dersler birlikte değerlendirildiğinde sosyoloji ve temel bilgi teknolojileri kullanımı şeklinde olup ortak olduğu görülmektedir. Bu durum derslerin öğretim programlarının ve işleniş sürecinin değerler ile daha az ilişkili olduğu sonucunu gösterebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının kendi değer sistemlerine en fazla katkı sağlayan derslerin sırası ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama ve çocuk edebiyatı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağlayan derslerin ise sırası ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, drama, çocuk edebiyatı, Türkçe öğretimi ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en az katkı sağladığını düşündükleri derslerin sırası ile sosyoloji, temel bilgi teknolojileri kullanımı ve İngilizce dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından ise en az katkı sağladığını düşündükleri sırası ile sosyoloji ve temel bilgi teknolojileri kullanımı dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca kendi değer sistemlerine en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grubunun alan bilgisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Meslek bilgisi ders grubunun sınırlı sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği, bu kapsamda genel kültür-genel yetenek ders grubunun ise hiç ifade edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Taş, Kunduroğlu-Akar ve Kıroğlu (2017) sınıf öğretmenliği lisans programını üç öğretim üyesi ve sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayının görüşleri doğrultusunda çeşitli değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının genel olarak alan derslerinin ağırlığının yeterli olduğu ancak meslek bilgisi, genel kültür ve seçmeli derslerin ağırlığının ise artırılmasının gerektiği üzerinde durduğu görülmüştür. Bu sonuç genel bir program değerlendirmesi olmakla birlikte mevcut araştırmada değer sistemine yönelik ders grupları açısından ortaya çıkan sonuç ile benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da elde edilen sonuçlara dayalı olarak alan bilgisi derslerinin daha yeterli olduğu ancak meslek bilgisi ve genel kültür-genel yetenek derslerin gelişime daha açık alanlar olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar doğrultusunda değer ve becerileri kapsayacak seçmeli derslerin açılması ve genel kültür-genel yetenek derslerinin kapsamına değerlerin de dâhil edilmesi önerilebilir.

Değerler eğitimine yönelik yeterlikleri açısından en çok katkı sağladığını düşündükleri ders grubunun ise yine alan bilgisi ders grubu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Meslek bilgisi ders grubunun sınırlı sayıda öğretmen adayı tarafından ifade edildiği, genel kültür-genel yetenek ders grubunun ise hiç ifade edilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri boyunca değerler eğitimine en çok yer verildiğini düşündükleri derslerin ise sırası ile hayat bilgisi öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi ve Türkçe öğretimi dersleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda değerler eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında Gürdoğan-Bayır, Çengelci-Köse ve Deveci (2016) ilkokullarda en çok Türkçe, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde değerler eğitiminin yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum lisans eğitimi boyunca özellikle alan eğitimi derslerinde değerler eğitiminin yer aldığı görüşünü desteklemekle birlikte alan eğitiminde yer verilen değerler eğitiminin ilkokullara da yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının değerler eğitimine ilişkin lisans programında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri kazanım-değer eşleşmelerinin bulunmayışı, bilgi temelinin yetersiz oluşu, bazı öğretim dersleri ile sınırlı kalması, üniversite ile sınırlı kalması ve sorun görülmemesi temalarında toplanmıştır. Söz konusu sorunların giderilmesi ve iyileştirilmesi adına ise öğretmen adaylarının en çok değerler eğitimine yönelik bir ders açılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç Taş ve diğerlerinin (2017) öğretim üyeleri ve sınıf öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerler eğitimi ya da karakter eğitiminin zorunlu bir ders olması gerektiği ve Kara, Demir, Arcagök ve Şahin'in (2018) sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programının yeterliliğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı çalışmada yapılan ders önerileri arasında değerler öğretimi dersinin bulunması sonuçlarıyla örtüşmektedir. Güncellenerek 2018 yılında yayımlanmış olan sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde "karakter ve değer eğitimi" adı altında zorunlu bir alan eğitimi dersine yer verildiği ve YÖK'ün bu ihtiyaca cevap verebilecek bir planlama yaptığı görülmektedir (YÖK, 2018b). Uygulama gerekliliğine benzer olarak bir başka öneri ise eğitim fakültesi-ilkokul işbirliğinin artırılmasıdır. Burada özellikle değerler eğitimi uygulamalarının yerinde gözlemlenebilmesi ve bu uygulamaların hedef kitle ile birlikte yürütülebilmesi üzerinde durulmuştur. Bunların dışında, ortak değerler belirlenmesi, farklı bölümlerden öğretim elemanlarının derse girmemesi, öğretmen adaylarının değerlerine odaklanılması belirtilen öneriler arasındadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda paylaşılan öneriler ise aşağıda yer almaktadır:

- Sınıf öğretmenliği lisans programındaki tüm derslerde değerler eğitimine yönelik bir planlama yapılabilir,
- Alan derslerine alandan öğretim elemanlarının girmesi değerler eğitimini olumlu yönde etkilediği için bu durum teşvik edilebilir,
- Hem sınıf öğretmeni yetiştirme programı hem de hedef kitle olan ilkokul öğretim programları için sınıf seviyeleri dikkate alınarak değer listeleri oluşturulabilir,
- Değerlerin öğrenme-öğretme sürecinde nasıl kazandırılabileceği ile ilgili daha net bir planlama yapılabilir (Kazanım-değer eşleşmesi gibi),
- Özellikle alan eğitimi dersleri ve değerler eğitimi ile ilgili olan derslere yönelik olarak ilkokul-fakülte işbirliği artırılabilir.

Kaynakça

Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2012). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Çalışkan, H. ve Öntaş, T. (2018). Biyografilerle değerler eğitimi. H. Çalışkan ve T. Öntaş (Yay. haz.). *Değerlerimizle Değerliyiz: Biyografilerle Değerler Eğitimi Etkinlik Kitabı* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Gürdoğan-Bayır, Ö., Çengelci-Köse, T. ve Deveci, H. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre İlkokullarda Değer Eğitimi. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 17*(3), 317-339.

Izgar, G., Dilmaç, B. ve Izgar, H. Öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin insani değerleri üzerinde bir inceleme (Bayburt örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26*(2), 535-545.

Kara, N., Demir, M. K., Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programının yeterliliği. *Electronic Turkish Studies, 13*(19), 1061-1082.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden erişildi

Sağlam, H. İ. (2017). *Bir değer ve eğitim merkezi olarak aile*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Saygılı, G. (2015). Değerin tanımı, özellikleri ve sınıflandırılması. M. Gündüz (Yay. haz.). *Değerler Eğitimi* içinde (s. 1-18). Ankara: Maya Akademi Yayıncılık

Shobha, S. ve Kala, N. (2015). Value education towards empowerment of Youth-A holistic approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 172*, 192-199.

Taş, İ. D., Kunduroğlu-Akar, T. ve Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *7*(3), 578-592.

Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018a). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK). (2018b). *Sınıf öğretmenliği lisans programı.* https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf adresinden erişildi.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinde "Öteki" Algısı

"Others" Perceptions Of 4th Grade Students

Alper Kaşkaya[1], Şükran Calp[2], Tuğba Çapar[3]

Özet

Göç alan bölgelerdeki öğrencilerin, mülteci ve sığınmacılarla beraber eğitim hayatlarına devam ettiği bilinmektedir. Bu zorunlu birlikte yaşam; öteki algısı, yabancı vb. kavramların gündeme gelmesine sebep olmaktadır. Öğrencilerin çevreleriyle ilgili algılarını belirlemek yoluyla etkili iletişim kanallarını açmanın, eğitim öğretimin verimini artırmadaki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerdeki "öteki" algısını ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öteki algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 15 kişilik ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Grubun oluşturulmasında işe koşulan ölçütlerden biri, öğrencilerin göç alan bölgelerde eğitim görüyor olması veya mülteci (Suriyeli vb.) olmasıdır. Diğer ölçüt, öğrencilerin ilkokul 4. sınıfa devam ediyor olmasıdır. Çalışma grubu için 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni, "öteki" ve "yabancı" kavramlarının soyut kavramlar olması ve içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemi itibariyle öğrencilerin bu kavramları anlayabilecek ya da tanımlayabilecek yaşta olduğu varsayımıdır**.** Çalışma grubunda bulunan öğrenciler Hatay ve Kahramanmaraş ilindeki devlet okullarından seçilmiştir. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ve öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin tamamına görüşme soruları sorularak alınan cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınmış ve veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde iki Suriyeli öğrenci ile görüşülmüş öğrencilerin anlamadığı görüşme sorularında tercümandan destek alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğrenci görüşme kayıtları tekrar dinlenerek veriler yazıya aktarılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Genel olarak öğrenciler yabancı kavramını; "tanımadıkları, görmedikleri, dilini anlamadıkları, başka ülkeden olan kişi" şeklinde tanımlamıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin "benzerlik, farklılık ve yabancı" kavramlarının farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öteki algısı, yabancı, farklılıklara saygı, değer, ilkokul

Abstract

It is known that students in migration areas continue their education with refugees and asylum seekers. This "living together" seems to be necessary the other perception leads to the discussion of concepts such as foreign. Considering the positive effect of determining students' perceptions about their environment in increasing the efficiency of education, it is considered important to reveal "the other" perception of the students. From this point of view, the aim of the study is to reveal the perception of "the other" in the 4th grade students. In the study, a holistic single case design, one of the qualitative research methods, was used. The study group consisted of 15 primary school 4th grade students selected through criterion sampling methods. One of the criteria employed in the formation of the group is that the students are studying in the areas receiving migration or are refugees (Syrians, etc.). The other criterion is that the students attend the 4th grade of primary school. The reason for the preference of 4th grade students for the study group is the fact that "other" and "foreign" concepts are abstract concepts and the assumption that the students are able to understand or define these concepts in terms of their cognitive development period. The students in the study group were selected from the public schools in Hatay and Kahramanmaraş. Semi-structured interview questions were prepared by the researchers and interviews were conducted with the students. All of the students were asked interview questions and the answers were recorded by the researcher and the data were collected. During the data collection process, two Syrian students were interviewed and the interpreter received support from the interview questions. Student interview records were listened by the researcher and the data were transcribed. The collected data were subjected to content analysis. In general, students have defined the concept of foreign as "They do not know, do not see, do not understand the language, the person from another country". Based on the findings of the research, it is concluded that the students are aware of the concepts of "similarity, difference and foreign".

Keywords: Other perception, the other, respect for diversity, value, primary school

Giriş

Toplumun ve bireyin kendini diğerlerinden ayıran özellikleriyle tanımlaması, farklılık ve benzerlik kavramlarının belirlenmesiyle sağlanabilir. Bireyler kendini tanımlarken onları ötekilerden ayıran farklılıklara vurgu yapar. Toplumsal kimlik ise benzerlikler üzerinden ortak özellikler belirlenerek ifade edilir. Her iki tanımlamada da aslında "ben" kavramından yola çıkılarak "öteki"nin belirlendiği söylenebilir (Yıldırım, 2019). İster bireysel ister toplumsal olsun bu tanımlamalarda benzerlik ve farklılık kavramlarına duyulan ihtiyaçtan söz edilebilir. Ancak karşılaştırma yoluyla yapılan bu ayrımda farklılık kavramının ön planda olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2019).

TDK (2019) güncel sözlükte farklılık kavramı, "*farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık*; d*oğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik."* olarak tanımlanmaktadır. Caposwki

[1] Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, alperkaskaya@gmail.com
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, demetsukran_calp@hotmail.com
[3] Sınıf Öğretmeni, Hatay Fatih İlkokulu, Türkiye, tugbacpr31@gmail.com

(1996) ise farklılık kavramını; bir topluluk içinde var olan kişilerin farklı kimlik, cinsiyet, ırk, yaşantı, inanış, değer yargıları, demografik yapı, iş tecrübesi, yaş, eğitim durumu, fiziksel durum, aile yapısı, kişilik, yaşam şekli ve buna benzer durumların bileşeni olarak tanımlamaktadır (Kanatlı Öztürk, 2018). Sosyal bilimlerde ise farklılık, *toplumsal gruplar içindeki etnik, sınıfsal ve yaş ayrılıkları* üzerinden tanımlanmaya çalışılmaktadır (Marshall, 1999).

Çocukların toplumdaki farklılıkları anlamaya başlaması erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. İlk olarak kendi varlıklarının farkına varan çocuklar ardından çevrelerindeki farklılıkların ne olduğunu tanımlaya çalışırlar (Ekmişoğlu, 2007). Çocuklar çevresindeki insanları iyi, güzel, kötü gibi kavramlarla nitelendirirler ve bu tanımlama farklılıkları anladıklarına dair bir kanıt olarak görülebilir (KEDV, 2006).

Çocukların küçük yaşlarda yaptığı bu tanımlamalar onların psikolojik gelişimini etkileyebilir. Mahler'in ayrılma bireyleşme yaklaşımında çocuğun kendi isteklerinin yanı sıra birey olma duygusunu fark ettiği ilkokul yıllarını kapsayan iki yıllık bir süreçten söz edilir. Çocuk, bu süreçte kendi varlığını tanımlamakta ve kendini bir birey olarak görmeye başlamaktadır (Atak, 2017). Başka bir gelişim kuramında Erikson; *Başarıya Karşılık Aşağılık Duygusu (6 – 12 Yaş)* döneminde ilkokula başlayan çocuğun sosyal çevrenin etkisinde kaldığından bahseder. Öğretmeninin ve arkadaşlarının davranışlarından daha çok etkilenmeye başlayan çocuk; desteklenmediğinde, eleştirildiğinde ya da beğenilmediğinde aşağılık duygusu geliştirerek değersiz olduğuna inanır (Kazancı, 1989; Senemoğlu, 2018).

Çocuğun gelişim evrelerinde de bahsedildiği gibi kendini bir birey olarak gören çocuk, çevresindeki kişileri ve nesneleri kategorik hale getirmeye devam eder. Bu süreçte "ben" e benzeyenler çocuğa katılmaya başlarken benzemeyenler dışarda tutulur. Aynı zamanda iyi- kötü, çirkin-güzel, yanlış-doğru kavramları şekillenmeye devam eder ve gittikçe genişler. Çocuk "ben" kavramını yapılandırırken ona ait olanı ve olmayanı belirler. Böylece kendine ait olmayanı "öteki" kavramıyla tanımlar. Çocuk için, kendine ait olmayan öteki olarak kendine yer bulur (Erginsoy Osmanoğlu, Aksakal ve Dağaşan, 2017). Genellikle öteki kavramı olumsuz gibi algılansa da günlük hayatta ötekine sıkça rastlanılması ona karşı olumsuz tavırları ve önyargıları azaltabilir (Yıldırım, 2019).

Her bireyin kendine has özellikleriyle diğerlerinden farklı olduğu göz önünde bulundurulduğunda "ötekiler" hep vardır ve olmaya devam edecektir. Fakat öteki kavramının var olması ötekileştirmeye yol açmamalı, ötekinin de kendi "ben"ini tanımlaması için ona fırsat verilmelidir (Erbuyurucu, 2015). Bireylerin saygılı olması gerektiğini vurgulayan ve her bireyin önemli olduğunu bize hatırlatan farklılıklara saygı değeri, ötekine karşı olumsuz yargıları azaltan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle okullarda öğrencilere kazandırılması gereken evrensel bir değerdir. Öğrencilerin sınıf ortamında arkadaşlarını kabullenmesi ve kendini bir birey olarak benimseyebilmesi amacında olan farklılıklara saygı değeri, sınıf iklimini düzenleyerek eğitim öğretimin de düzenli işleyişine yardım eder. İlkokulda Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersinin işlevlerinin bu türlü değerleri kazandırmaya yönelik olduğu görülmektedir (MEB, 2019)

"Her birey özeldir" ilkesini savunan farklılıklara saygı değerini öğrencilere kazandırmak için yapılması gerekenin, ilk olarak öğrencilerin öteki algısı ve farklılık kavramına ilişkin algılarını ortaya koymak olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında; farklılıklara saygı değeriyle ilgili çalışmaların ilkokula oranla okul öncesi (Ekmişoğlu, 2007; Erdoğan ve Baş, 2018; Özkabak Yıldız, 2018; Şentuna, 2011; Üner, 2017; Yüksek Usta, 2019) ile öğretmen ve öğretmen adaylarında (Güven, 2012; Kacar, 2018; Onur Sezer ve Bağçeli Kahraman, 2017; Pekdoğan, 2018; Yıldırımçakar, 2018) daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sebeple çalışmanın ilkokulda ve diğer kademelerde hem farklılıklara saygı değerini kazandırmaya olumlu yönde katkı sağlayacağı hem de bu yolla etkili iletişimin yollarını açacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin çevreleriyle ilgili algılarını belirlemek yoluyla etkili iletişim kanallarını açmanın, eğitim öğretimin verimini artırmadaki olumlu etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerdeki "öteki" algısını ortaya çıkarmak önemli görülmektedir. Bu düşünceden hareketle araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin "öteki" algılarını ortaya çıkarmaktır. Ancak bu çalışmaya isim olan "öteki" kavramı "ötekileştirilmiş" anlamında kullanılmamıştır.

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nicel ya da nitel yaklaşımla yapılabilen durum çalışmalarında amaç bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Durum çalışmalarında derinlemesine araştırma yapılmaktadır. Bütüncül bir yaklaşımla inceleme yapılan durum çalışmaları, ilgili durumun nasıl etkilendiği ve ilgili durumdan nasıl etkilediği üzerine yoğunlaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada durum olarak belirlenen öğrencilerin öteki algısıdır. Bu sebeple de çalışmada "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öteki algısı nasıldır?" sorusuna cevap aranmaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılarak belirlenen 15 kişilik ilkokul 4. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında işe koşulan ölçütlerden biri, öğrencilerin göç alan bölgelerde eğitim görüyor olması veya mülteci (Suriyeli vb.) olmasıdır. Diğer ölçüt, öğrencilerin ilkokul 4. sınıfa devam ediyor olmasıdır. Çalışma grubu için 4. sınıf öğrencilerinin tercih edilme nedeni, "öteki" ve "yabancı" kavramlarının soyut kavramlar olması ve içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemi itibariyle öğrencilerin bu kavramları anlayabilecek ya da tanımlayabilecek yaşta olduğu varsayımıdır**.**

Araştırmanın çalışma gurubunu, Hatay ilinde bulunan Hassa ve Reyhanlı ilçelerindeki ilkokullarda ayrıca Kahramanmaraş merkezdeki bir ilkokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Seçilen 15 öğrenciden üçü, Suriyeli olup ülkemize zorunlu göçlerle gelen öğrencilerdir. Bu öğrencilerden biri Kahramanmaraş merkezde bulunan bir devlet okulunda eğitim görmekte iken, iki öğrenci Suriyeli öğrencilerin eğitim aldığı bir okul olan Ortadoğu Geçici Eğitim merkezinde eğitimlerine devam etmektedir. Görüşme yapılan 12 öğrenci ise Hatay ve Kahramanmaraş'taki devlet okullarından seçilmiştir. Öğrencilerin doğup büyüdükleri coğrafya, Hatay ve Kahramanmaraş illeri ve bu illere yakın çevrelerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin büyük kısmının ekonomik durumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin tamamı, ilkokul ya da ortaokul mezunudur. Görüşülen öğrenciler okullarında başarılı ve sosyal olarak grup faaliyetlerinde sıkıntı yaşamayan öğrencilerdir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, araştırmacılar tarafından Hatay ve Kahramanmaraş il sınırları içerisinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle görüşme yapmış ve görüşmelerin süresi ortalama 25 dakika kadar sürmüştür. Öğrencilere önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuş ve yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından öğrenci görüşme kayıtları tekrar dinlenerek veriler yazıya aktarılmıştır. Veri toplama sürecinde geçici eğitim merkezindeki Suriyeli öğrencilerin anlamadığı görüşme sorularında tercümandan destek alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Maxwell (1992) nitel araştırma sürecinde araştırmacının incelenen olayla ilgili gördüğü ve duyduğu her şeyi rapor etmesi gerektiğini, bunun yanında elde edilen verilerin istatistiksel olarak desteklenebileceğini betimsel geçerlik olarak dile getirmiştir. Araştırma sürecinde araştırmacılar öğrencilerle yaptığı görüşmenin her bir adımında elde ettiği verileri kategoriler halinde ifade etme yolunu tercih etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen kategoriler onların öğretmenleriyle yeniden değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda araştırma bulguları düzenlenmiştir. Verilerin yorumlanması sürecinde bazı kategoriler için en yüksek frekansa sahip değişkenler dikkate alınmıştır.

Maxwell tarafından ifade edilen bir diğer geçerlik türü genellenebilir geçerliktir. Nitel araştırmalar sürecinde genellenebilirliğin uygunluğu konusunda tartışılmalar olmasına rağmen amaçlı şekilde araştırma sorularına ve incelenecek olaya uygun benzer özellikler sergileyen bir örneklem seçilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Nitel araştırmada önemli olan örneklemin araştırma evrenini temsil etmesi değil araştırma yapılacak olaya uygunluğudur (Maxwell, 1992). Araştırma Kahramanmaraş merkez ve Hatay ili Reyhanlı ilçesi sınırları içerisinde yer alan ilkokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bahsedilen bölge, özellikle yoğun göç almış olan bölgelerden olup ilkokullarda yabancı uyruklu ve geçici koruma altında olan vb. birçok öğrenci bulunmaktadır.

Ayrıca Bogdan ve Biklen (2007), iç geçerliliği, araştırmacının gözlemlediğini sandığı olayların ya da anladığını düşündüğü olguların gerçek durumları yansıtıp yansıtmaması açısından ele almaktadır. Daymon ve Holloway (2003) ise, araştırmacının elde ettiği bulguların katılımcılarla paylaşılması yoluyla bunun sağlanabileceğini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında bulguların öğrencilerle paylaşılmasının gerekli olmayacağı düşünülmüştür. Bunun yerine elde edilen bulgular üzerinde bölgede görev yapan ve benzer sınıflara sahip öğretmenler ve idarecilerle görüşmeler yapılarak bulgular üzerine değerlendirmelere gidilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yapılmak üzere kodlanmıştır. Kodlamanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen kodlar alanında uzman üç ayrı akademisyen tarafından incelenmiş ve kodlara puanlar verilmesi istenmiştir. 0 puan alan kodlama yeniden kodlanmalı, 1 puan verilen kodlama ise kabul edilebilir olarak puanlanmıştır. İki uzmandan "0" puan alan kod ifadeleri yeniden düzenlenmiş, bir uzmanın "0", bir uzmanın "1" puan verdiği kodlar araştırmanın amacı doğrultusunda ya yeniden ifade edilmiş ya da aynen bırakılmıştır.

Ayrıca öğrencilere Ö1, Ö2, Ö3 gibi kod isimler verilmiş, öğrencilerin söylediklerinden doğrudan alıntı yapılırken, söz konusu cümlenin hangi öğrenci/ler tarafından söylendiğini belirtmek için parantez içinde bu kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

1. Yabancı Kavramının Nasıl Tanımlandığına İlişkin Bulgular

Öğrencilere "Sana göre yabancı kimdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler en çok "tanımak, tanınmak ve bilmek eylemleri üzerinde durmuştur. Tablo 1'de öğrencilerin verdiği cevaplardan hareketle oluşturulmuş kategoriler yer almaktadır. Bu kategoriler "bilgi yabancılığı, ırk yabancılığı, göz yabancılığı, yer yabancılığı, dil yabancılığı, his yabancılığı ve gelenek görenek yabancılığı" olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 1. "Yabancı kimdir?" sorusuna ilişkin bulgular

	Kategoriler	Öğrencilerin kullandığı cümleler
1.	Bilgi yabancılığı	Tanımadığım kişidir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) Beni tanımayan kişidir. (Ö7, Ö12, Ö13) İsmini bilmediğim kişidir. (Ö12)
2.	Irk yabancılığı	Türkler yabancıdır. (Ö15)
3.	Göz yabancılığı	Daha önce hiç görmediğim kişidir. (Ö1, Ö6, Ö8)
4.	Yer yabancılığı	Başka ülkeden olandır. (Ö7, Ö13, Ö14) Başka sınıftan olandır. (Ö11) Başka mahalleden olandır. (Ö14)
5.	Dil yabancılığı	Anlamadığım insanlardır. (Ö7, Ö11)
6.	His yabancılığı	Bana yakın olmayan, yakın hissetmediğim kişidir. (Ö12)
7.	Gelenek, görenek yabancılığı	Gelenekleri farklı olandır. (Ö7)

"Bilgi yabancılığı" kategorisinde bulunan "*Tanımadığım kişidir.", "Beni tanımayan kişidir."* ve "*İsmini bilmediğim kişidir."* şeklindeki cümleler öğrencilerin en çok kullandığı ifadelerdir. Öğrenciler yabancı kavramını anlatırken başka ülkeden olma, daha önce hiç görmemiş olma, dilini anlamıyor olma, duygularını hissetmiyor olma ve kültürünü bilmiyor olmaktan da sık sık bahsetmişlerdir. Genel olarak öğrenciler yabancı kavramını; "*tanımadıkları, görmedikleri, dilini anlamadıkları, başka ülkeden olan kişi"* şeklinde tanımlamaktadır.

2. Yabancı Olarak Tanımlanan Kişilerle Birlikteyken Hissedilenlere İlişkin Bulgular

Öğrencilere yabancı olarak tanımladıkları kişilerle birlikteyken neler hissettikleri sorulmuştur. Öğrenciler "utanma, korku, dışlanmışlık, merak, heyecan, mutluluk, korkusuzluk, umursamazlık" olmak üzere 8 duygu durumundan bahsetmiştir.

Tablo 2. Yabancı olarak tanımlanan kişilerle birlikteyken hissedilenlere ilişkin bulgular

	Kategoriler	Öğrencilerin kullandığı cümleler
1.	Mutluluk	Mutlu hissederim. (Ö4, Ö12, Ö13, Ö14)
2.	Korku	Zarar verebilir. (Ö2, Ö3, Ö9, Ö12)
3.	Utanma	Biraz utanırım. Bakışamam. (Ö1, Ö4, Ö10)
4.	Dışlanmışlık	Kendimi dışlanmış ya da garip hissederim. (Ö11)
5.	Merak	Arkadaş olmaya çalışırım, adını sorarım. (Ö8)
6.	Heyecan	Heyecanlı hissederim. (Ö6)
7.	Korkusuzluk	Konuşuyoruz, bir şey olmuyor. (Ö15)
8.	Umursamazlık	Hiç konuşmam, onunla ilgilenmem. (Ö5)

Tablo 2'de soruyla ilgili oluşturulan kategoriler yer almaktadır. Öğrencilerin bir kısmı yabancı olarak kabul ettiği kişilerle birlikteyken mutlu hissettiklerini, onlarla vakit geçirmenin hoş olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler, yabancılarla birlikteyken kendilerine zarar verebilecekleri endişesiyle korku hissettiklerini anlatmışlardır. Bu öğrencilerin tam aksine Ö15 kod adlı öğrenci ise korkulacak bir durum olmadığından bahsetmiştir. Ö1, Ö4 ve Ö10 kod adlı 3 öğrenci ise utandığından hatta utandığı için kendini, yabancı olana bakmaktan bile alıkoyduğundan bahsetmiştir.

3. Yabancı Olarak Tanımlanan Kişilerle Benzer ve Farklılaşan Özelliklere İlişkin Bulgular

Öğrencilere "Yabancı olarak tanımladığınız kişilerle benzeyen ve farklılaşan özellikleriniz nelerdir?" diye sorulmuştur. Öğrenciler benzerlikler için de farklılıklar için de en çok fiziksel özelliklerden bahsetmişlerdir. Benzerlikleri anlatırken "Boyumuz aynı, göz rengimiz aynı, aynı şeylerden hoşlanırız, aynı dersleri severiz, ikimiz de fakiriz, ikimiz de Türk'üz…" gibi ifadeler kullanmışlardır.

Tablo 3. Yabancı olarak tanımlanan kişilerle benzer ve farklı olan özelliklere ilişkin bulgular

	Benzer özellikler	***Farklı özellikler***
1.	Fiziksel özellik benzerliği (Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15)	Fiziksel özellik farklılığı (Ö1, Ö2, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14)
2.	Hobi benzerliği (Ö3, Ö4, Ö11)	Duygu ve düşünce farklılığı (Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö15)
3.	Beğeni benzerliği (Ö3, Ö9, Ö12)	Dil farklılığı (Ö1, Ö4, Ö7, Ö13)
4.	Maddi imkân benzerliği (Ö5)	Beğeni farklılığı (Ö3, Ö4, Ö11)
5.	Irk benzerliği (Ö1)	Irk farklılığı (Ö1, Ö9, Ö15)
6.		Beslenme farklılığı (Ö15)
7.		Yaş farklılığı (Ö1)
8.		Giyim kuşam farklılığı (Ö15)
9.		Maddi imkân farklılığı (Ö5)
10.		Yetenek farklılığı (Ö8)

Tablo 3'te, soruya verilen cevaplardan hareketle oluşturulmuş kategoriler yer almaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında benzer özellikler sorusu için "fiziksel özellik benzerliği, ırk benzerliği, hobi benzerliği, maddi imkân benzerliği, beğeni benzerliği" olmak üzere 5 kategori olduğu görülmektedir. Farklı özellikler sorusuna verilen cevaplar ise "ırk farklılığı, fiziksel özellik farklılığı, dil farklılığı, yaş farklılığı, giyim kuşam farklılığı, beslenme farklılığı, duygu ve düşünce farklılığı, beğeni farklılığı, maddi imkân farklılığı, yetenek farklılığı" olmak üzere 10 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin öteki olarak kabul ettikleri kişilerle en çok fiziksel özellikler noktasında ayrıldıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Onu, "duygu ve düşünce farklılığı" ve "dil farklılığı" takip etmektedir.

4. Yabancı olarak Tanımlanan Kişilerin Farklı olarak Algılanma Sebeplerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere "Yabancı olarak tanımladığın kişiler, niçin senden farklı?" sorusu yöneltilmiştir. Oluşturulan kategoriler ve alınan cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı olarak tanımlanan kişilerin farklı olarak algılanma sebeplerine ilişkin bulgular

	Kategoriler	***Benden farklı çünkü***
1.	Fiziksek olarak farklı olma	Ten rengi farklı. (Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö15) Göz rengi farklı (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15) Saç rengi farklı. (Ö2, Ö12) Boyumuz farklı. (Ö1, Ö7, Ö8, Ö11) Saçı benden kısa/uzun. (Ö8, Ö13) Yaşımız farklı. (Ö11)
2.	Beğeni farklılığı	Zevklerimiz farklı (Ö3, Ö4) Sevdiğimiz şeyler farklı. (Ö4, Ö14)
3.	Cinsiyet farklılığı	O kız, ben erkeğim. (Ö5, Ö6, Ö7, Ö14)

4.	Yer farklılığı	Farklı okulda okuyoruz. (Ö3) Farklı evlerde yaşıyoruz. (Ö3, Ö9) Başka ülkede yaşayanlar var. (Ö7)
5.	Derse ilgi farklılığı	Ben çalışkanım. (Ö5, Ö7, Ö11)
6.	Bedensel ya da zihinsel engelli olmakla ilgili farklılık	Eli ve ayağı yok. (Ö1, Ö7, Ö9)
7.	Giyim-kuşam farklılığı	Kızlar etek giyer. (Ö13 Kıyafetlerimiz farklı. (Ö6) Gözlük kullanıyorum. (Ö9)
8.	Duygu ve düşünce farklılığı	Duygularımız farklı. (Ö4, Ö6, Ö7)
9.	Huy ve kişilik farklılığı	Kişiliğim farklı. (Ö10, Ö15)
10.	Yazı şekli farklılığı	Büyük yazıyor. (Ö7) Güzel yazıyor. (Ö5)
11.	Din ve inanç farklılığı	Hristiyanlar kuran okumuyor. (Ö13) Puta tapan var. (Ö7)
12.	Dil farklılığı	Seslenişi farklı. (Ö13)
13.	Yetenek farklılığı	Yeteneklerimiz farklı. (Ö8)

Öğrencilerin verdikleri cevaplar "fiziksel olarak farklı olma, bedensel ya da zihinsel engelli olmakla ilgili farklılık, beğeni farklılığı, cinsiyet farklılığı, yer farklılığı, giyim-kuşam farklılığı, duygu ve düşünce farklılığı, din ve inanç farklılığı, dil farklılığı, huy ve kişilik farklılığı, derse ilgi farklılığı, yazı şekli farklılığı, yetenek farklılığı" olmak üzere 13 kategoride toplanmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü üzere öğrenciler en çok fiziksel farklılık cevabını vermiştir. Öğrenciler onlardan farklı olanı yani ötekini tanımlarken fiziksel farklılıklar başta olmak üzere cinsiyet, inanç, dil farklılığı gibi konuları ifade etmişlerdir. Yani farklılığın sebebi için de yine farklılıklardan söz etmişlerdir.

5. "Farklı" Olarak Tanımlanan Kişilerle İlgili Hissedilenlere İlişkin Bulgular

Öğrencilere kendilerinden farklı olarak tanımladıkları kişilerle birlikteyken neler hissettikleri, sınıflarında ya da okullarında onlardan farklı insanların olmasını isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrencilerin büyük kısmı bunu istediğini belirtirken, Ö8, Ö13, Ö15 kod adlı öğrenciler bu durumu hoşnutsuzlukla karşılayacaklarını ifade etmiştir. Öğrenciler temel olarak üç duygu durumundan bahsetmiştir: "Adalet, mutluluk ve hoşnutsuzluk".

Tablo 5. "Farklı" olarak tanımlanan kişilerle ilgili hissedilenlere ilişkin bulgular

	Duygu kategorileri	***Öğrencilerin kullandığı ifadeler***
		İsterim çünkü…
1.	Adalet	Engelliler de eğitim almalıdır. (Ö1)
2.	Mutluluk	Çünkü farklılık daha güzeldir. (Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14) Eğleniyoruz. (Ö4, Ö7, Ö10)
		İstemem çünkü…
3.	Hoşnutsuzluk	Farklı olunca kavga çıkar. (Ö8, Ö13, Ö15)

Yabancı biriyle birlikteyken mutlu hissedeceğini, ondan korkmadığını hatta onunla ilgili merak hissettiğini ifade eden öğrencilerin, söz konusu farklılık olduğunda bunu kabullenmekte zorlandıkları, dahası bundan hoşlanmayacaklarını söyledikleri görülmektedir. Buradan öğrencilerin bir kısmının yabancılara iletişim için bir şans vermek noktasında olumlu oldukları ama farklılıkları tölere etmede zorlandıkları sonucu çıkarılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde son yıllarda artan göçler sebebiyle göçmenler, sığınmacılar ve mültecilerle beraber bir zorunlu yaşam başlamıştır. Bu zorunlu yaşam giderek eğitim öğretim hayatını da etkilemiş ve özellikle göç alan

bölgelerdeki çocuklar farklı kültürlerle daha erken yaşta tanışma fırsatı bulmuştur. Bu sebeple "yabancı" ya da "öteki" kavramları gündeme gelmeye başlamıştır. Okullarda beraber eğitim öğretim hayatına devam eden çocukların bu kavramlara ilişkin düşünceleri ortaya konulmalı ve eğitimde yaşanması olası problemlerin azaltılması sağlanmalıdır.

Verilere göre öğrenciler yabancı kavramını; "tanımadıkları, görmedikleri, farklı yerlerde yaşayan, dilini anlamadıkları, kendine yakın olmayan kişiler" olarak tanımlamaktadır. Öğrenciler açısından yabancı olarak görülen kişi bazen yan mahallede oturan biri olurken bazen de farklı ülkede yaşayan biridir. Öğrencilerin yabancı olarak kabul ettiği kişiler aslında tanımadıkları kişilerdir ve tanışma gerçekleşince "yabancılık" yerini "farklılığa" bırakmaktadır. Bir anlamda bazı yabancı gruplar, iletişim kurulduktan sonra artık "kendinden farklı olan" olmaktadır. Hatta bazı yabancılar zamanla farklı olma özelliğini de yitirmekte, çocuk için kendine benzer, oynanabilir, sohbet edilebilir, eğlenilebilir kısaca arkadaş olunabilir bir pozisyona taşınmaktadır. Onlar için tanıdıkları bildikleri zarar görmeyeceklerini düşündükleri kişiler artık yabancı değildir. Bu sebeple öğrenciler açısından öteki kavramının; tanınmayan, daha önce görülmemiş olan, farklı bir ülkede oturanlar şeklinde tanımlandığını söylemek mümkündür.

Farklı ve benzer yönlerini birçok yönden belirten öğrenciler, en çok fiziksel farklılık ve benzerlik ile konuşulan dil üzerinde durmuşlardır. Sonuç olarak öğrencilerin farklılık ve benzerlik kavramlarına ilişkin bilinçli oldukları sonucuna ulaşılabilir. Aynı dili konuşmama ya da gelenek görenekler onlar için bir farklılıktır. Öğrencilerin yaşadığı ve eğitim aldığı çevrede mülteci çocukların bulunmasının öğrencilerin bu kavramlar ve konuşulan dille ilgili farkındalığını artırmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bir kısmı öteki olarak kabul ettiği kişilerle aynı ortamda olmaktan mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yabancılarla birlikteyken korktuklarını söylemişler ve kendilerine zarar verebileceğini düşündükleri şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. Çocukların böyle düşünmelerinde ailelerin onları korumak için söylediklerinin etkisinin olabileceği tahmin edilmektedir. Yabancı birinin onlara zarar vereceği, onlara şeker verip kandıracağı veya onları kaçıracağı şeklindeki söylemler bu tür düşüncelere örnek olarak verilebilir.

Öteki algısında öğrencilerin cinsiyet farklılığına ya da benzerliğine çok değinmedikleri görülmektedir. Erginsoy Osmanoğlu, Aksakal ve Dağaşan (2017) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve cinsiyet faktörünün öteki kavramında son sıralarda olduğunu bulgularında belirtmiştir. Onlara göre kadının aile ve toplum yaşantısında değişen rolünün buna katkısı olmuştur ve aynı zamanda erkek ve kadın arasındaki farklılaşma azalmaktadır.

Özetle bu çalışmaya katılan öğrenciler için öteki olan "ben" değil "o"dur, "ben"im dışımdakidir, yabancıdır. Yabancı olan ise bazen tanımadığı bazen de ondan çeşitli özellikler açısından farklı olandır. Tanıştıktan sonra zamanla yabancılık ortadan kalkmakta ama farklılık devam edebilmektedir. O halde esas olan çocuklara farklılıklara saygı değerinin verilmesi olmalıdır. Bu amaçla farklılıklara saygıyı aşılayan öğretimler gerçekleştirilebilir, etkinlikler düzenlenebilir. Okullarda eğitim ve öğretimin aksamaması için özellikle göç alan bölgelerde bu konuyu destekleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin kuramlarında çocukların toplumsallaşma süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9*(2), 163-176.

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Erbuyurucu, A. G. (2015). *İnternet Gazeteciliğinde Farklılıkların Temsili: Ben ve Ötekinin Karşılaşması Bağlamında Doğu Batı İmgesi.* İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Erdoğan, F. K., & Baş, S. (2018). Özel gereksinimli birey farkındalığının 4-6 yaş çocuklarına kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi, 13*(1), 101-113.

Erginsoy Osmanoğlu, D., Aksakal, İ., ve Dağaşan, A. (2017). Üniversite öğrencilerinde ben ve öteki algısı. *Journal of Human Sciences, 14*(4), 3580-3590. doi:10.14687/jhs.v14i4.4850.

Güven, E. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Farklılıklara Saygı Düzeyleri İle Özerklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Kacar, M. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarında Çok Kültürlü Kişiliğin Farklılıklara Saygı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çok Kültürlü Eğitim Çerçevesinde Hazırlanan Etkinliklerle Farklılıklara Saygı Değeri ve Araştırma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kazancı, O. (1989). *Eğitim Psikoloji: Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*. Kazancı Yayınları.

KEDV (2006). *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Derin Yayınları.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*, çev. O. Akınhay, D. Kömürcü, Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

MEB. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar). Ankara, MEB Basımevi.

Onur Sezer, G. O., ve Bağçeli Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13*(2), 550-560.

Özkabak Yıldız, T. (2018). *5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi.* . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pekdoğan, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin farklılıklara saygı eğitimi konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, *17*(65), 90-102.

Senemoğlu, N. (2018). *Kuramdan Uygulamaya Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. (26. Baskı) Ankara: Gazi Kitabevi.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

TDK,(2019).http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c2ea8ad750509.01067058 Erişim Tarihi: 04.10.2019

Üner, E. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Programındaki 36-72 Aylık Çocuklara Farklılıklara Saygı Eğitimi Kazandırmanın Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes üniversitesi, Kayseri.

Yıldırım, A. F. (2019). *Günlük Yaşamda Farklılıkları Ötekileştirme Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma.* (Basılmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yıldırımçakar, A. (2018). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin İnformel İlişki Düzeyleri İle Farklılıklara Saygı Düzeyleri Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Yüksek Usta, S. (2019). *Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programının Çocukların Duygusal Zeka ve Farklılıklara Saygı Düzeylerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Okul Dışı Ortamlarda Yapılan Derslerin Öğrenciler Tarafından Değerlendirilmesi

An Evaluation of Implementation of Outdoor Classroom by Students

İlkay Kumtepe[1]

Özet

Çalışmanın amacı, ilkokul 2.sınıf düzeyindeki öğrencilerin okul dışı ders ortamlarında yaptıkları çalışmalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel kökenli doküman analizi yoluyla yapılmıştır. Ayrıca yapılandırılmamış gözlemle desteklenmiştir. Gün sonunda öğrencilerin yapılan etkinliklerden neler öğrendiklerini ve duygularını belirten sözlü değerlendirmeleri araştırmacı tarafından not tutulmuştur. Öğrenciler bu çalışma için günlük tutmuşlar ve bu günlükler analiz edilerek elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Çalışma Ankara/Gölbaşı/Atatürk İlkokulu 2. Sınıf düzeyinde 10 öğrenciyle yapılmıştır. Haftada bir gün, okul yakınında bulunan bir park alanına (Ankara Gölbaşı Şehit Yalçın Dizdaroğlu Parkı) gidilmiş ve dersler bu park alanında yapılmıştır. Ders programlarına uygun etkinlikler park alanında yapılacak şekilde planlanmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin gözlenmesi, öğretmen günlükleri, öğrenci günlükleri ve öğrencilerin gün sonunda yaptıkları sözlü değerlendirmelerden elde edilen bulgular analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konmuştur. Sonuç olarak elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; öğrenciler park günlerinde okula daha istekli geldiklerini, mutlu olduklarını, hem oynayıp hem öğrendiklerini ve temiz havada çalışmanın güzel olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Okul dışı ders, okul dışarıda etkinlikleri, doğada ders

Abstract

The aim of this study is to evaluate the opinions of the students in the second year of primary school about their studies in the outdoorclassrom. The research was conducted through qualitative document analysis. It was also supported by unstructured observation. At the end of the day, the students' oral evaluations of what they learned from the activities and their feelings were noted by the researcher. The students kept a diary for this study and these logs were analyzed and the findings were evaluated. The study was conducted with 10 students in the 2nd grade level of Ankara / Gölbaşı / Atatürk Primary School. One day a week, a park was located near the school (Ankara Gölbaşı Şehit Yalçın Dizdaroğlu Park) and the lessons were held in this park. Activities in accordance with the curriculum are planned to be held in the park area. Observation of students during the implementation of the activities, teacher diaries, student diaries and the findings obtained from the oral evaluations of the students at the end of the day were analyzed and the results were presented. When the findings obtained were evaluated; students stated that they were more eager to come to school on the park days, they were happy, they both played and learned and it was nice to work in the fresh air.

Keywords: Outdoor lesson, outdoor classroom, lesson on the nature

Giriş

Günümüz eğitim anlayışı, okul binalarında sınıf içerisine bir düzen içinde yerleştirilmiş öğrencilere ders anlatan öğretmen modelinden çıkarak, daha özgür ortamlarda öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin yol gösterici olduğu bir modele doğru kaymıştır. Bu çerçevede eğitim ortamları da binalardan dışarı çıkmış, müze, bilim merkezi vs. yerlerden başka doğal alanlarda da eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin eğitim yaşantıları sürecinde sınıf içerisine hapsedilmesi ve gerçek hayattan uzaklaştırılması eleştirilen bir durumdur (Özür, 2010). Dewey, okulu; "… tezgahları, laboratuarları, tarlaları, ahırları …..olmalıdır. Amaç çocuklara bir sanat ve meslek öğretmek değil, yaparak öğrenmelerini sağlamak olmalıdır" (Akyüz, 1979, Akt: Özür, 2010) diye tarif etmektedir.

Nichols'e göre (1982; Akt. Mertoğlu, 2019) okul dışı öğrenme etkinliklerinin önemli özellikleri şu şekilde belirtilmiştir: "dış mekânlarda gerçekleşir, katılımcılar aktivitelere doğrudan dâhil olurlar, orijinal nesneleri içerir, sınıf dışı gerçeklikleri anlatmak yerine bu mekânlardaki ilişkileri anlatır, olabildiğince çok duyuya hitap eder, katılımı teşvik eder, çünkü aktiviteler ilgi çekici, hatta eğlenceli olarak görülmektedir". Bu doğrultuda okul dışı etkinlikler öğrenciler için keşfetme, araştırma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunabilir.

Eğitim sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Okul dışı öğrenme bu konuda oldukça önem arz etmektedir (Cooper, 2015; Kiewra&Veselack, 2016; Akt. Karamustafaoğlu, Ayvalı, Ocak, 2018).

Okul dışı eğitim bir yandan çeşitli öğretim ortamları sunmakta öte yandan doğal çevrede insanın çeşitli duyularını geliştirebilmektedir (Demirhan,1998).

Okul dışı etkinliklerin tutum, değer ve inançlar üzerinde olumlu etkileri olduğu, eğlenceli ve heyecan verici olup bireylerin bunları uzun süre hatırladığı belirtilmektedir (Lakin, 2006).

Karamustafaoğlu, Ayvalı, Ocak, 2018, Öğretmenler çocukların bilişsel gelişimine destek sağlamak için yaparak yaşayarak öğrenebileceği okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vermelidir. Bu etkinlikler sırasında

[1]Öğretmen, MEB, Ankara Gölbaşı Atatürk İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, ilkaykumtepe@hotmail.com

çocukların gözlem yapmalarının yanında yaptıkları gözlemleri açıklamalarına olanak sağlamalıdırlar. Geleneksel eğitimde sunuş tekniği ön plandadır. Öğretmen her şeyi bilen, anlatan kişidir. Öğrenci ise onun anlattıklarını dinler, not alır, kafasına yerleştirir ve öğrenmiş olur. Okullar ve sınıflar da geleneksel anlatım yöntemlerine uygun şekilde planlanmış binalardır. Aynı yöne bakan, düzgün sıralar şeklinde hareketsiz oturma düzeni uygulanır. Öğrenci pasif dinleyici, öğretmen ise aktif anlatıcı rolündedir. İnformal eğitiminin karakteristik özelliği, öğrenenin neyi, niçin, nasıl ve ne zaman öğrendiğini kontrol edebilmesidir (Lakin, 2006; Leary, 1996; Stocklmayer ve Gilbert, 2003).

Ancak günümüz dünyasının ihtiyaç duyduğu insan modeli değiştikçe eğitim sistemlerinde, yöntem ve tekniklerinde değişmeler oldu. Artık pasif dinleyici konumunda öğrenci ihtiyacı kalmadı. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin aktif katılacağı ders yöntemleri ve ortamlar gerekiyor. Aktif öğrencilik okul dışı ders ortamlarının kullanılmasını gerektirir. Öğrenciler sınıf tabanlı müfredatla yapamayacakları etkinlikleri gezilerde yaparak uzun yıllar sonra bile hatırlanmalarına neden olmaktadır ve bu sayede dünyayı anlamlandırmalarına ciddi katkı sağlamaktadır (Anderson ve Piscitelli, 2002; Falk ve Storksdieck, 2005).

MEB 2023 Eğitim Vizyon belgesinde, temel eğitim hedeflerinden ikincisinde yenilikçi uygulamalara imkân sağlanacağı belirtiliyor. Bu kapsamda, okul bahçelerinin tasarım-beceri atölyeleri kapsamında yeniden tasarlanacağı, bölgelerinin üretim, bitki, hayvan türlerini tanımaları için ders dışı etkinliklere ağırlık verileceği belirtilmektedir.

Sonuç olarak değişen dünyada eğitime bakış açısı da değişerek davranışçı yaklaşımın yerini öğrencinin aktif öğrenmesini sağlayacak yeni yaklaşımlar almıştır. Orman okulları gibi modellerin yanında sıradan okullar bile okul dışı ders ortamlarının aktif kullanımını sağlayan çalışmalara imza atmaktadırlar. Artık okul dışı ve doğal ortamların çocukların öğrenme sürecinde daha etkili olduğunun önemini kavrayan ülkeler eğitim sistemlerinde bu değişim dönüşümü yaşamaktadırlar.

Bu çalışma da ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin okul dışı ders ortamlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemi, nitel kökenli doküman analizidir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular ile ilgili bilgilerin bulunduğu yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, nerdeyse her araştırma için gerekli sayılabilecek bir veri toplama tekniğidir. Belge yoksa tarih de yoktur (Madge,1965 , s.75).

Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. (Goetz ve Le Compte,1984; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, 188). Bu çalışmada da öğrencilerin park günlerindeki etkinlikler için tutmuş oldukları günlükler incelenerek kodlamalar yapılmıştır. Dokümanlardaki verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla mülakat ile desteklenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma 2018-2019 eğitim yılında, Ankara ili Gölbaşı ilçesi Atatürk İlkokulu'nda 2. Sınıf düzeyinde 10 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem kullanılmıştır. Araştırmacının sınıfın öğretmeni olması ve öğrencileri tanıyor olması nedeniyle okul dışı ortamlara kontrolün ve güvenliğin sağlanabilmesi açısından bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmacının kendi sınıfından bir grup öğrenci ile bu çalışmayı tamamlamış olması çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Sonuçlar özel durumu yansıttığı için genelleme yapılamamaktadır. Benzer çalışmaların farklı gruplarda da tekrar edilmesiyle genellemeler yapılabilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, öğrencilerin park günlerinden sonra tuttukları günlüklerin incelenmesi ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmenin gözlem günlüğü ve öğrencilerle yaptığı yapılandırılmamış görüşmelerden elde ettiği verilerle de desteklenmiştir.

Görüşme, sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; "neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir" (Chadwick ve diğ., 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu yaklaşım, araştırmacının gözlem amacıyla doğrudan ortama katıldığı alan araştırmalarında kullanılır. Sorular, görüşülen bireye kendisi ile görüşme yapıldığı hissettirilmeden ve doğal akış içerisinde sorulur. Sorular önceden belirlenmemiştir, görüşmenin nereye gideceği belli değildir. Sorular konuşmanın içinde kendiliğinden gelişir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Öğrencilerin günlükleri doküman analizi yöntemi ile incelenmiş ve frekans tabloları oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerle yapılandırılmamış mülakat yapılarak, mülakatların analizi ile çalışma tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde önce problem durumu belirlemiştir. Araştırmanın problemi; "İlkokul 2. Sınıf öğrencilerinin okul dışı ortamlarda yapılan dersler hakkındaki görüşleri nelerdir?" şeklinde ve buna bağlı dört alt problem durumu belirlenmiştir.

Alt Problemler;

1. Öğrencilerin okul dışı ders günlerine yönelik hissettikleri duygular nelerdir?
2. Park alanında öğrencilerin yapmaktan en çok hoşlandıkları şey nedir?
3. Park günlerine devam etmek gerekir mi?
4. Park alanındaki derslerle okuldaki dersleri karşılaştırdıklarında neler söylemektedirler?

Çalışma grubunun belirlenmesinden sonra okul idaresi ve öğrenci velilerinden gerekli izinler alınmış, çalışma yapılacak alan belirlenmiştir.

Gölbaşı Belediye Başkanı ve Park Bahçeler Müdürlüğü ile görüşmeler yapılarak çalışma yapılacak alanla ilgili izin ve yardım alınmıştır.

Park alanında yapılacak çalışmalar günlük ders planlarında ders konuları ile ilişkilendirilerek her hafta yapılmıştır. Planlamaya uygun olarak aksatılmadan uygulamaya çalışılmış, aksama olan durumlarda çalışmalar başka bir haftaki planda tekrar edilmiştir.

Öğrenciler çalışma alanına gitmeden önce yolda ve park alanında karşılaşılabilecek tehlikeler konusunda uyarılmış ve güvenlik kuralları belirlenmiş, bu kurallara uymanın önemi belirtilmiştir.

Park günleri etkinliklerinden sonra öğrencilerin sözel olarak düşüncelerini ifade ettikleri gün değerlendirmesi yapılmış, bunlar öğretmen/araştırmacı tarafından not tutulmuştur.

Park günleri sonrasında öğrencilerin günlük tutarak görüşlerini yazmaları sağlanmıştır.

Araştırma verileri belirlenen bu park alanında yapılan etkinlikler süresince araştırmacı/öğretmen gözlemi, araştırmacı tarafından tutulan notlar ve öğrencilerin gün sonunda yaptıkları değerlendirmelerle tutukları günlüklerin incelenmesi ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma Ankara Gölbaşı Atatürk İlkokulu 2-F sınıfı öğrencileri içerisinden rastgele seçilen on öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmanın küçük bir grupla yapılıyor olması bir sınırlılıktır ve genelleme yapılamamaktadır. Genelleme yapılabilmesi için farklı yerlerde benzer çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Çalışma öncesinde, öğrencilerin okul dışı ortamlarda derse odaklanamayacağı, çevresel faktörlerin dikkat dağıtıcı etkisi, etkinlik alanına gidiş gelişte ve alanda karşılaşılabilecek tehlikeler nedeniyle çekinceler ve olumsuz ön yargılar bulunmaktaydı. Ancak çalışma esnasında bütün bunların olumsuz bir etken olmadığı, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar için birlikte çözüm yolu üretmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Bu da çalışmanın informal sonuçlarındandır.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi yönteminde, elde edilen verilerden birbirine benzer olanların aynı kavram ya da tema altında düzenlenmesi ve yorumlanması amacı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrenci günlükleri ve öğretmen/araştırmacı notları incelenerek benzer ifadeler gruplandırılmış, bu gruplandırmaya dayanarak frekans tabloları ve grafikler oluşturulmuştur.

Bulgular

Çalışmaya katılan on öğrencinin tutuğu günlükler araştırma problemlerine göre değerlendirilerek sunulmuştur.

I. Alt Probleme yönelik Bulgular

Birinci alt problem; öğrencilerin okul dışı ders günlerine yönelik hissettikleri duygular nelerdir?

Öğrencilerin günlükleri incelenip duygularını belirttikleri cümleler analiz edildiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Okul Dışı Ders Günlerine Yönelik Duyguları

Öğrenciler	Düşünceleri
1.öğrenci	Kendimi çok mutlu hissediyorum
	Çok heyecanlıyım
	Merak ediyorum
	Çok sevinçliyim
2.öğrenci	Çok eğlendim
	Çok mutlu oldum
	Çok güzeldi
3.öğrenci	Çok mutluyum
	Ne yapacağımızı merak ediyordum
	Çok heyecanlıydım
	Eğleneceğimi düşünüyordum
4.öğrenci	Kendimi çok iyi hissettim
	Çok mutlu oldum
	Güzel bir gün
	Çok sevinçli oluyorum
5.öğrenci	Çok mutlu oldum
	Kendimi çok güzel hissettim
	Heyecanlıydım
	Çok merak ediyorum
6.öğrenci	Çok heyecanlandım
	Çok güzeldi
	Merak ettim
	Mutlu oldum
7.öğrenci	Çok mutluydum
	Çok güzel buldum
	Sevinçliyim
8.öğrenci	Mutluyum
	Yapacaklarımızı merak ediyorum
	Sevinçliydim
9.öğrenci	Kendimi mutlu hissettim
	Çok heyecanlıydım
	Park günü çok güzel
10.öğrenci	Çok heyecanlıydım
	Çok mutlu oldum
	Merak ettim

Öğrencilerin park günlerine ilişkin duygularını belirttikleri cümleler incelendiğinde; bütün öğrencilerin mutluluk, güzellik, heyecan, merak ve sevinç kavramlarını kullandıkları görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Hissettikleri Duygular

Duygu	Frekans
Mutluluk	10

Güzel	6
Heyecan	5
Merak	5
Sevinç	4

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin en çok hissettiklerini söyledikleri duygunun mutluluk olduğu, güzel kavramı ikinci sırada yer alırken heyecan ve merak duygularından eşit sayıyla üçüncü sırada ve hepsinden az sayıda sevinç duygusundan bahsetmektedirler.

II. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Park alanında öğrencilerin yapmaktan en çok hoşlandıkları şey nedir?

Bu bölümde birden fazla etkinlik yer almaktadır. Park günlerinde planlanarak uygulanan etkinliklerden öğrenciler en çok hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Kendi ağacı ile zaman geçirmek: Öğrenciler park alanındaki ağaçlardan istediklerini sahiplenerek onlara isim taktılar. Her park gününde ağaçları ile serbest zaman geçirerek onların bakımını yaptılar. Ağaçlarının altında oturup kitap okumak, yemek yemek, sohbet etmek gibi etkinlikleri oldu.

Örümcek ağı etkinliği: Öğrenciler rastgele gruplar oluşturdular. Her grup ip kullanarak ağaçların arasına kendi tasarladığı bir örümcek ağı yaptı. Etkinlik farklı günlerde farklı gruplarla tekrar edildi.

Taş heykeller yapımı: Öğrenciler gruplar halinde taş ve çamur kullanarak heykel çalışmaları yaptılar. Farklı günlerde farklı gruplarla tekrar edilen bir çalışma oldu.

Gözlem ve inceleme yapmak: Farklı ders konularına yönelik gözlem ve inceleme yapma çalışması. Doğa, çevre, trafik, görgü kuralları vs konularında gözlem ve inceleme yapma çalışması.

Öğrencilerin park alanındayken yapmaktan en çok hoşlandıkları şeyler incelendiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin yapmaktan en çok hoşlandıklarını söyledikleri şeyler

Öğrenciler	Hoşlandıklarını Söyledikleri
1.öğrenci	İp Atlamak
	Top oynamak
	Ağacımla zaman geçirmek
	Gözlem yapmak
	Örümcek ağı yapmak
	Kitap okumak
2.öğrenci	Halat çekme yarışı
	Ağacımla zaman geçirmek
	Örümcek ağı yapmak
	Çimlerde oynamak
	Kitap okumak
3.öğrenci	Çimlere yatmak
	Bitki yetiştirmek
	Ağacımla sohbet etmek
	Kitap okumak
	İnceleme yapmak
4.öğrenci	Parkta oynamak
	Ağacıma kitap okumak
	İp atlamak
5.öğrenci	Parkta oynamak

	Taş heykeller yapmak
	Örümcek ağı yapmak
	Kitap okumak
	Ağacımla zaman geçirmek
6.öğrenci	Keşfetmek
	Gözlem yapmak
	Taş heykeller yapmak
	Çimlere yatmak
7.öğrenci	Bitki yetiştirmek
	Taş heykel yapmak
	Top oynamak
	Ağacımla zaman geçirmek
8.öğrenci	Taş heykeller yapmak
	Top oynamak
	Gözlem yapmak
9.öğrenci	İp atlamak
	Top oynamak
	Ağacıma bakmak
	Örümcek ağı yapmak
10.öğrenci	Serbest oynamak
	Taş heykel yapmak
	Ağacımla sohbet etmek
	Kitap okumak

Öğrencilerin yapmaktan hoşlandıklarını söyledikleri etkinlikler incelendiğinde; kendi ağaçları ile zaman geçirmek, kitap okumak, serbest oyunlar, taş heykel yapımı, top oynama, gözlem yapma, örümcek ağı yapma, ip atlama ve bitki yetiştirmek olarak sıralandıkları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Yapmaktan Hoşlandıklarını Söyledikleri Etkinlikler

Etkinlik	Frekans
Kendi ağacı ile zaman geçirme	8
Kitap okuma	6
Çimlerde/parkta serbest oynama	6
Taş heykel yapma	5
Top oynama	4
Gözlem/inceleme yapma	4
Örümcek ağı yapma	4
İp atlama	3
Bitki yetiştirme	2

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin en çok kendi ağaçları ile zaman geçirmekten hoşlandıklarını söyledikleri ortaya çıkmaktadır. Daha sonra kitap okuma ve alanda serbest oynama etkinliğini, taş heykel yapımını sevdiklerini belirtmişler. Top oynama, gözlem/inceleme yapma, örümcek ağı yapma etkinliği aynı sayıda belirtilmiş. İp atlama ve en az sevilen de bitki yetiştirme olarak görülmektedir.

III.Alt Probleme Yönelik Bulgular

Park günlerine devam etmek gerekir mi?

Öğrencilerin yaptıkları bu çalışmadan memnuniyetlerini dile getirdiklerinde onlara yöneltilen sözlü sorulardan biridir. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Park Günlerine Devam Etmek Gerekir Mi?

Öğrenci	Yanıtları
1.öğrenci	Evet etmeliyiz
2.öğrenci	Evet
3.öğrenci	Evet, çünkü çok eğlenceli
4.öğrenci	Evet, çünkü çok seviyorum
5.öğrenci	Evet, çünkü çok mutlu oluyorum
6.öğrenci	Evet, çünkü yeni şeyler keşfediyorum
7.öğrenci	Evet, çünkü bir şeyler öğreniyoruz
8.öğrenci	Evet, çünkü açık havadayız ve güzel şeyler öğreniyoruz
9.öğrenci	Etmeliyiz, çünkü çok güzel
10.öğrenci	Evet, çünkü hepimiz seviyoruz

Tablo 5 incelendiğinde; öğrencilerin tamamının park günlerine devam etmeyi istediklerini belirttikleri görülüyor. İki öğrenci gerekçe belirtmemiş, geri kalan sekiz öğrenci de öğrendiklerini, eğlendiklerini, sevdiklerini, güzel olduğunu, keşfettiklerini ve mutlu olduklarını söyledikleri gerekçeler belirtmişlerdir.

Tablo 6. Park Günlerine Devam Etme İsteği

Neden	Frekans
Evet, çünkü seviyoruz	2
Evet, çünkü öğreniyoruz	2
Evet, çünkü güzel	1
Evet, çünkü mutluyum	1
Evet, çünkü keşfediyoruz	1
Evet, çünkü eğlenceli	1
Evet, çünkü açık havadayız	1

Tablo 6 incelendiğinde; öğrenciler en çok sevdiklerini ve öğrendiklerini düşündükleri için park günlerine devam etmek istiyorlar. Diğerleri ise güzel bulduğu, eğlendiği, keşfettiği, mutlu olduğu ve açık havada olduğu için park günlerine devam etmek gerektiğini belirtmişlerdir.

IV. Alt Probleme Yönelik Bulgular

Park alanındaki derslerle okuldaki dersleri karşılaştırdıklarında neler söylemektedirler?

Öğrencilerin park günleri sonunda değerlendirme etkinliklerinde sözlü soru olarak sorulmuş ve öğretmen tarafından yanıtlar not alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde aşağıdaki tablo ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7. Parktaki ve Okuldaki Derslerin Karşılaştırılması

Öğrenci	Düşünceler
1.öğrenci	İkisinde de oyun oynuyoruz. Ama parkta açık havadayız
	Parkta her şeyi kendimiz yapıyoruz
	Parkta kitap okumak daha güzel
2.öğrenci	Parka gitmeden önce kendimiz hazırlık yapıyoruz
	Parkta daha çok eğleniyoruz
	Parkta teneffüs istemiyoruz
	İkisinde de kitap okuyoruz, ama ağacımla okumak daha eğlenceli

3.öğrenci	İkisinde de oyun oynuyoruz ama parkta daha çok oynuyoruz
	Doğadaki canlıları inceleyebiliyoruz
	Bulutları seyrediyoruz
	Parkta hayal kuruyoruz
	Spor yapıyoruz
	Çimlere uzanıp kitap okuyoruz
4.öğrenci	Çevreyi temizliyoruz
	Güzel zaman geçiriyoruz
	Daha çok şey öğreniyoruz parkta
	Sınıfta da parkta da matematik yapıyoruz ama parktaki daha eğlenceli
	Parkta daha çok şey deniyoruz
5.öğrenci	Parktaki dersleri daha çok seviyorum
	Parktaki dersler daha eğlenceli
	İstediğimiz gibi çalışıyoruz
	Açık havada oynuyoruz
	Kitap okumak daha güzel parkta
6.öğrenci	Temiz havada yaptığımız dersler daha güzel
	Daha çok şey inceleyebiliyorum
	Ağaçları, toprağı ve böcekleri gözlemliyorum
	Ağacım ile kitap okumak daha güzel
	Parkta deneyerek başarıyorum
7.öğrenci	Parktakiler daha güzel
	Bitki yetiştiriyoruz
	Kendi yaptığımız sebzeleri yiyebiliyoruz
	Yardımlaşarak çalışıyoruz
	Her şeyi öğreniyoruz
8.öğrenci	Parkta temiz hava var
	Parkta teneffüs gerekmiyor
	Okulda matematik sıkıcı, parkta eğlenceli
	Daha çok faaliyet yapıyoruz
	İstediğimiz gibi oynuyoruz
9.öğrenci	İkisinde de oyun oynuyoruz ama parkta daha güzel
	Parkta açık havadayız
	Trafik kurallarını öğreniyoruz
	Yolda engellilerin nasıl yürüyeceğini inceliyoruz
10.öğrenci	Parkta daha güzel öğreniyoruz
	Parkta doğayı tanıyoruz
	Parkta yaptıklarımızı daha iyi öğreniyoruz
	Parktaki etkinlikler daha eğlenceli
	Parkta hep birlikte her şeyi yapıyoruz
	Yeterince denersek başarıyoruz parkta

Tablo 7 incelendiğinde; öğrencilerin sınıftaki ve parktaki etkinlikleri karşılaştırdıkları ve park günlerindeki etkinlikleri daha eğlenceli buldukları, daha çok oyun oynadıkları ve açık havada istedikleri gibi çalışabildiklerini belirttikleri görülmektedir.

Tablo 8. Okuldaki ve parktaki derslerin karşılaştırılması

Etkinlik adı	Okul Frekans	Park Frekans
Oyun oynamak	3	4
Açık havada olmak	-	4
Doğayı tanımak	-	3
Öğrenmek	-	3
Kitap okumak daha güzel	-	3
Çok şey denemek	-	3
Birlikte çalışmak	-	2
Matematik daha eğlenceli	-	2
Eğlenceli etkinlikler	-	2
Bitki yetiştirmek	-	2
Gözlem yapmak	-	2
Hazırlık yapmak	-	1
Spor yapmak	-	1
Hayal kurmak	-	1
Engellilerin yolları nasıl kullandığı	-	1
Çevreyi temizlemek	-	1
Trafik kurallarını öğrenmek	-	1
Teneffüs yapmak gerekliliği	2	-

Tablo 8 incelendiğinde; öğrencilerin bütün etkinlikleri park alanında yapmaktan memnun oldukları görülmektedir. Sadece oyun oynama için hem okul hem de park alanı tercihi belirtilmiştir. Bunda da park alanı frekansı daha yüksektir. Karşılaştırma sonucunda öğrenciler park alanını oyun oynama ve açık havada zaman geçirme açısından en üst sırada tutmuşlar, daha sonra ise öğrenmek, kitap okumak, denemek, gözlem yapmak, birlikte çalışmak, eğlenceli etkinlikler yapmak seçeneklerini belirtmişlerdir. Teneffüs ihtiyacını ise sadece okulda gerekli görmektedirler.

Tartışma

Verilerin analizi sonunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin park alanında yapılan derslerle ilgili kendilerini daha mutlu ve dersleri de güzel olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca heyecanlı ve meraklı olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenme fizyolojik bir olaydır ve stres, korku, baskı gibi durumlar öğrenmeyi olumsuz etkilerken mutluluk, huzur, rahatlık gibi durumlar öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler park günlerindeki duygularını belirtirken mutluluk üzerine yoğunlaşmışlar ve daha iyi öğrendiklerini de belirtmişlerdir. Bu durumda hem öğrenmekte ve hem de öğrendiklerinin farkında olduklarını söylemekte sakınca yoktur.

Park günlerinde sahiplendikleri bir ağaç ile zaman geçirmek en sevilen etkinlik olarak belirtilmiştir. Başka bir canlıya sahip çıkmak ve onun bakımını üstlenmek öğrencilerin hem doğa sevgisi kazanmasına hem de sorumluluk bilinci geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırmak pek çok aile için sorun olmuştur. Çocuklar ağaçlarının yanındayken ya da park alanında herhangi bir yerde oturarak okumayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu bize sevdikleri ve rahat oldukları yerde okumayı da severek yaptıklarını göstermektedir. Zorlayıcı bir etki olmadan severek yapılan işler kalıcı etki bırakır.

Örümcek ağı ve taş heykel yapımı etkinlikleri yine öğrencilerin en sevdikleri etkinlikler olarak belirtilmektedir. Bu etkinlikler gruplar halinde yapılmaktadır. Yardımlaşma, paylaşma, sorun çözme, bir durumla baş edebilmek için ortak fikirler üretebilme becerilerini geliştiren çalışmalardır. Birlikte kazanılan başarılar güven duygusunu güçlendirmekte ve yeni başarılar için yol açmaktadır.

Park günlerine devam etme konusunda öğrencilerin tamamı farklı nedenlerle bile olsa olumlu görüş belirtmişlerdir. Park günlerindeki derslerini değerlendirerek üzerinde düşünmüş ve görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu etkinlikleri farkında olarak yapmış olduklarını ve kendilerine olan katkılarını değerlendirebildiklerini söyleyebiliriz. Kendi öğrenmelerini değerlendirebilmeleri ve becerilerinin, ilgilerinin farkında olmaları onlara kendi kariyerlerini planlama becerisi kazandırmaktadır.

Okuldaki ve parktaki derslerini karşılaştırmaları istendiğinde öğrenciler sadece parkta yaptıkları çalışmaları belirtmekle birlikte her iki tarafta da yaptıkları çalışmaların parkta iken daha eğlenceli olduğunu söylemişlerdir. Açık havada, doğal ortamlarda ve serbestçe çalışmanın onları mutlu ettiğini belirtmişler. Gözlem ve deneylerle yeni şeyler öğrenmekten memnun olduklarını söylemişler. Park alanını tercih ederken sadece eğlenmekten değil öğrenmekten, gözlem yapmaktan, meraklarını gidermekten, araştırma yapmaktan, başka canlıları tanımaktan da bahsetmişlerdir. Çocuklar hem öğrenip hem eğlendiklerinin farkındalar ve bunun da devam etmesini istiyorlar.

Geleneksel eğitim sistemi ve okul anlayışında çocukların sınıflarda birbirlerine arkası dönük ve tahtada anlatılanı dinleme düzeninde yerleştirilmiş sıralarda, sessizce oturması beklenmektedir. Çocukların bu sessizlikte ve dikkatlerini dağıtacak bir etki olmadan daha iyi öğrenecekleri kabul görmektedir. Oysa bu şekilde onlar sadece itaat etmeye ve söyleneni tekrar etmeye yönelik şartlandırılmaktadır. Çocukların park alanındaki etkinlikleri değerlendirmelerinden sessiz olmayan ortamlarda ve daha çok etkileşim içindeyken öğrenebildiklerini hatta öğrendiklerinin de farkına varabildiklerini anlayabiliyoruz.

Sonuçlar

Araştırmacı park günü etkinliklerinden sonra öğrencilerin tuttuğu günlükleri inceleyerek, yaptığı görüşmelerden elde ettiği notları analiz ederek ve öğrencilerin hem okul hem park günlerinde çalışmalarını gözlemleyerek araştırma sonuçlarını değerlendirmiştir.

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde park günlerinde çocukların daha mutlu oldukları ortaya çıkmıştır.

Okula gelmekte daha istekli oldukları gözlenmiştir. Öğretmenin gözlem ve notlarından olumsuz hava şartlarının olduğu günlerde bile devam sıkıntısı yaşanmadığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğrenciler yardımlaşarak ve ortak çalışarak daha kolay başarıya ulaşacakları düşüncesini edinmişlerdir. Yarışmacı anlayıştan paylaşımcı ve katılımcı anlayışa geçiş için önemli bir veridir. Her çocuk kendi yeteneğinin farkında olarak kendi gelişimini planlayabilir. Başkaları ile yarışması gerekmediği bilinci oluşur.

Doğa ve çevre bilinci küçük yaşta edinilir. Çocuklar başka canlıları tanıyarak ve onlarla zaman geçirerek kendilerinin de doğanın bir parçası olduğu düşüncesi ile onlara zarar vermez. Park günü etkinlikleri çocuklarda çevre bilinci ve doğa sevgisi kazandırma açısından olumlu etkiler ortaya koymuştur.

Park günlerinin önemli bir kazanımı da toplumdaki farklılıklara saygı ve engelliler için yaşam alanlarının düzenlenmesi konusunda oluşturduğu farkındalıktır. Park günlerinde alana gidiş ve geliş güzergâhı boyunca (yürüyerek) öğrenciler gözlem yapmış ve birlikte karşılaştıkları sorunları değerlendirmişlerdir. Araştırmacının da katılımı ile gerçekleşen değerlendirme etkinliklerinde öğrenciler yol ve kaldırımların engelliler için uygun olmayan özelliklerini ortaya koymuş ve onlar için daha uygun alanların nasıl oluşturulabileceğine yönelik çözümler üretmişlerdir. Yaşadığı toplumun sorunlarının farkında olma ve çözüm yolları üretme kazanımı da projenin sonuçları arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak çalışmanın tamamı değerlendirildiğinde; öğrenciler okul dışı ders ortamlarında(özellikle doğada) daha mutlu oluyorlar. Kendilerini daha meraklı hissediyor, araştırma ve gözlem yapmayı, birlikte çalışmayı önemsiyorlar. Öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlayarak, oyun ve öğrenmeyi bir arada gerçekleştiriyorlar. Etkinliklerin planlanmasından sonuçların değerlendirilmesine kadar her aşamada fikirlerini paylaşarak öğrenmelerinin farkında oluyorlar. Başka canlılar ve doğa olayları ile ilgili gözlem ve incelemeler yaparak ezber değil kalıcı öğrenme sağlayabiliyorlar.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre;

1. **Araştırmacılara öneriler**

- Çalışma daha geniş gruplarla deney ve kontrol grubu kullanılarak yapılabilir
- Farklı bölge ve okullarda benzer çalışmalar yapılabilir.
- Okul dışı başka öğrenme ortamlarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

- Fiziki ortamların öğrenme üzerine etkileri araştırılabilir.

2. Öğretmenlere öneriler

- Öğrencilerin okul dışı ortamlarda öğrenmeleri için fırsatlar yaratılması
- Doğal ortamlarda çocukların daha fazla zaman geçirmelerini sağlayacak etkinliklerin planlanıp uygulanması
- Kırsal alanlardaki okulların çevrelerindeki doğal alanları eğitim için fırsat olarak değerlendirmesi

3. MEB'e öneriler

- Çok katlı okul binaları yerine geniş bahçeleri olan yatay okul binaları tasarımının yaygınlaştırılması
- Çocukların okul dışı ortamlarda öğrenmelerini sağlayacak etkinliklerin teşvik edilmesi
- Programlarda okul dışı derslere yönelik düzenlemelerin yapılması
- Okul çevrelerinde bitki ve hayvan yetiştirme alanlarının oluşturulması
- Özellikle ilkokul dönemindeki öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varacakları uygulamaların arttırılması

Kaynakça

Altıntaş, F. (2014). *Doğa ve Toprağa Yönelik Hazırlanan İnformal Öğrenme Ortamının İlköğretim Öğrencileri Üzerine Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydede, M. N. (2009). *Aktif Öğrenme Uygulamalarının Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenme Ve Eleştirel Düşünme Becerileri İle Öz Yeterlilik İnançlarına Ve Eleştirilerine Etkisi*, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü İlköğretim anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği programı, İzmir.

Baker, C. (1985). *Zorunlu Eğitime Hayır*. Ayrıntı Yayınları.

Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zekâ Kuramı: Bir İnceleme, *Ege Eğitim Dergisi*, Sayı 5, ss.7-15.

Bayındır, N. Yıldızhan, Y. H. (2015). *Okul Dışı Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ve Toplumun Beklentisi*, Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Kütahya.

Berberoğlu, E.O. Uygun, S. (2013). Sınıf Dışı Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye'deki Gelişiminin İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 2, ss.32-42.

Çolakoğlu, M . (2018). Öğretmenlerin PISA 2015 Sonuçlarına İlişkin Görüş ve Bazı Önerileri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 3* (1), 46-66.

Erten, Z. Taşçı, G. (2016). Fen Bilgisi Dersine Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamları Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin Değerlendirilmesi, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 18, Sayı 2.

Gatto, J.T. (2018). *Aptallaştıran Eğitim.* Pedagoji Yayınları.

Glasser, W. (2016). *Başarısızlığın Olmadığı Okul.* Beyaz Yayınları.

Göncü, A. (2019). *Oyunda Büyümek*: Küy Yayınları.

Illich, I. (2017). *Okulsuz Toplum*: Şule Yayınları.

Karamustafaoğlu, S, Ayvalı, L., Ocak, Y. (2018). Okul Öncesi Eğitimde İnformal Ortamlara Yönelik Öğretmenlerin Görüşleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 38-65.

Karamustafaoğlu, O. Tutar, M. Sontay, G. (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları İle Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi, *İnformal Araştırmalar Dergisi,* Cilt:1, Sayı:1, 1-24.

Keskin, S. C. Kaplan, E. (2012). Sosyal Bilgiler Ve Tarih Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamı Olarak Oyuncak Müzeleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:11, Sayı:41.

Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:VI, Sayı I, 174-194.

Kumtepe, İ. (2018). *Eğitim mi Okul mu:* Gece Kitaplığı, Ankara

Malkoç, S. Kaya, E. (2015). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sınıf Dışı Okul Ortamlarının Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.

Mertoğlu, H. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Farklı Öğrenme Ortamlarında Gerçekleştirdikleri Okul Dışı Etkinliklere İlişkin Görüşleri, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1, 37-60.

Rosse, T. (2016). *Ortalamanın Sonu:* Paloma Yayınları.

Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya Modeli:* Metropolis Yayınları

Saraç, H. (2017/. Türkiye'de Okul Dışı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: İçerik Analizi Çalışması, *Eğitim Kuram ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, 60-81.

Sarıoğlan, A. B. Küçüközer, H. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Okul dışı Öğrenme Ortamları İle İlgili Görüşlerinin Araştırılması, *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, Cilt:2, Sayı:1.

Sontay, G, Tutar, M, Karamustafaoğlu, O . (2016). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ile Fen Öğretimi" Hakkında Öğrenci Görüşleri: Planetaryum Gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 1-24. 15.

Spring, J. (2010). *Özgür Eğitim*: Ayrıntı Yayınları.

Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke Ve Yöntemleri,* Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MATEMATİK ÖĞRETİMİ / TEACHING MATHEMATICS

2009 ve 2017 İlkokul Matematik Öğretim Programları ve Matematik Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

2009 and 2017 Primary School Maths Curriculum and Primary School Teachers' Opinions Related to Teaching Maths

Eda İncesöz [1], İsa Korkmaz [2]

Özet

Teknolojideki gelişmeler, bilimdeki ilerlemeler ve değişen yaşam koşulları eğitim programlarında değişmelere gidilmesine sebep olmuştur. Eğitim sistemimizdeki yenilikler okullarda öğretim programlarıyla kendini göstermektedir. Öğretim programlarında yıllar içinde birçok değişiklik yapılmıştır. Öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler uygulanan programlarla ilgili en sağlıklı dönütü verecek kişilerdir. Türkiye' de 2017 yılında okullarımızda okutulan öğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. Değişiklik yapılan öğretim programlarından biri de İlkokul Matematik Öğretim Programıdır. Bu çalışmanın amacı 2009 – 2017 yıllarındaki İlkokul matematik programları ve matematik öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla 7 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Bu sorular:

1. Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz?

2. Matematik öğretiminin önemi hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?

3. 2017 Matematik Öğretim Programını 2009 yılı Matematik öğretim programına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. 2017 matematik öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?

5. 2017 matematik öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?

6. Matematik öğretim programını siz hazırlıyor olsaydınız içeriği oluştururken nelere dikkat ederdiniz?

7. Programı uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?

Katılımcılar 2018- 2019 Eğitim Öğretim yılı Antalya ili Kepez ve Konyaaltı ilçelerinde bulunan devlet okullarında çalışan 57 Sınıf Öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama ve analiz tekniklerinde nitel yaklaşım yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde yukarıdaki sorulara verilen cevaplar içerik analizine göre açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik öğretim programı, matematik öğretimi, öğretmen görüşleri

Abstract

Developments in technology, improvements in science and changing life conditions caused changes in curriculums. Innovations in our education system spring to life by the help of curriculums at schools. There has been many changes on curriculums by the passing years. The most healthy feedback can be given by the teachers, who are the practitioners of the curriculums. As well as Primary School Maths curriculums, there has been changes on curriculums in our country Turkey in 2017. The aim of this study is to reveal 2009- 2017 Primary School Maths curriculums and the opinions of the class teachers about Maths teaching. For this purpose; a data gathering form consists of 7 open ended questions was used. The questions were;

1- In which class level you are teaching?
2- Can you explain us the importance of Maths teaching?
3- How do you evaluate the 2017 Maths curriculum comparing with the one in 2009?
4- What are the strengths of the 2017 curriculum?
5- What are the weaknesses of the 2017 curriculum?
6- What would you give the most importance to if you had the chance to prepare the Maths curriculums?
7- What are the problems you had faced during the curriculum?

Participants are 57 class teachers who are teaching in state primary schools in Antalya – Kepez and Antalya – Konyaaltı in 2018 – 2019 education year. While analyzing datas, the answers given to the questions above are explined according to the content analysis. We can understand from the answers of the class teachers who are participated in this study that; they find Maths important for the improvement of the individuals, they haven't analyzed the curriculum in details and they evaluated the curriculum by only checking the course books.

Keywords: Maths curriculum, Maths teaching, Teacher opinions

Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli sorunlarla karşılaşırlar. İlk insandan günümüze gelene kadar yapılan icatlar, bilimdeki ilerlemeler kısaca insanlık tarihinde yaşanan tüm gelişmeler karşılaşılan sorunlara karşılık üretilen

[1] Kepez Şehit Hüseyin Gökhan Eriç İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, edaksoy83@gmail.com
[2] Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, ikorkmaz@erbakan.edu.tr

çözümle ortaya çıkmıştır. Matematik insan yaşamında karşılaşılan problemlere çözüm üretme konusunda devreye girer. Karşılaşılan sorunları bir mantık temeline oturtup çözüm üretmek matematiğin işidir.

Sertöz (2006), Matematik eğitimi almış bir kişi size çözmeniz için güzel problemler bulup getirebilir fakat Matematikçi ise size çözümleri ve çözümlerin birbiriyle şaşılası uyumunu anlatır, diyerek matematiğin önemini ifade etmiştir. Bireyin hayatını kolaylaştırabilmesi için matematik öğrenmeye ihtiyacı vardır. Matematik bilimde olduğu kadar günlük yaşamdaki problemlerin çözülmesinde kullanılan önemli araçlardan biridir (Baki, 2015).

Matematiğin ortaya çıkışı ile ilgili farklı görüşler mevcuttur; fakat matematiğin insan yaşamındaki önemi konusunda herkes hemfikirdir. Matematik, bir takım bilgilerle insan hayatına destek veren bir bilimdir, bu nedenle gereksinimler doğrultusunda oluşmuştur (Altun, 1998: 6). Matematik, akademik alanda ve günlük yaşamda en sık kullandığımız bir bilim dalıdır. İnsan beynini geliştiren, düşünce yapısına çeşitlilik ve yaratıcılık kazandıran bir disiplin olması nedeniyle matematik, okulöncesi yaşlardan itibaren öğrenilmelidir (Şallı, 2012: 9).

"Matematik nedir?" sorusunun cevabı, insanların matematiğe başvurmadaki amaçlarına, belli bir amaç için kullandıkları matematik konularına, matematikteki tecrübelerine, matematiğe karşı tutumlarına ve matematiğe olan ilgilerine göre değişmektedir (Baykul, 2006: 34). Matematik, yaklaşık 5000 yıldan beri matematikçilerin yaptıkları ve yapmaya devam ettikleri şeydir, demektedir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere matematiğin tarihi oldukça eskilere dayanmaktadır ve 5000 yıldan günümüze kadar matematikçilerin üzerinde çalıştıkları her şey matematiktir (Baki, 2015).

Türk Dil Kurumu matematiği "Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı" olarak tanımlamıştır (TDK, 2019). Yıldırım'a (1996) göre ise matematik, kimisine göre kuralları belli satranç türünden bir zeka oyunu; kimisine göre sayı türünden soyut nesneleri konu alan bir bilim; kimisine göre bilim ve pratik yaşam için yararlı bir hesaplama tekniğidir. Bu tanımdan yola çıkarak matematiğin çok yönlü bir bilim olduğu söylenebilir. Bu çok yönlülükten hareketle matematikçilerin ilgilendikleri alana göre; belirli kuralları olan bir oyun, soyut düşünceleri konu alan bir bilim veya hayatı daha pratik sürdürmeye yardımcı olan bilimdir.

Matematiğin önemi onun güzelliğinden, bize doğru bilgiler sunmasından ve gerçeğe ulaşmamıza yardımcı olmasından dolayı önemlidir (Baki, 2015: 33). "Herkes bilir ki, eğer fizik ya da mühendislik yapmak istiyorsanız, matematikte başarılı olmanız gerekir. Giderek daha fazla sayıda insan, eğer ekonomi ya da biyolojinin belli alanlarında çalışmak istiyorsa, matematik bilgilerini parlatmak gereğinin iyi olacağını anlamıştır. Matematik; sosyoloji, psikoloji, tıp ve dilbilimine nüfuz etmiştir" (Davis ve Hersh, t.y: 91). Bunun yanı sıra bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde matematik büyük bir önem taşımaktadır. Bilim ve teknolojide önde olan toplumlara bakıldığında matematiğe verdikleri önem ortadadır (Işık, Çiltaş ve Bekdemir'den Akt: Örnek, 2013: 10).

Reyyan Ayfer'in ifadesiyle matematik eğitimi almak insana bir disiplin getiriyor, problem çözme yeteneklerinizi geliştiriyor. Problem çözmeden kasıt bir matematik veyahut bir fizik problemi değildir. Günlük hayatta karşımıza çıkan herhangi bir problemin çözümü için gerekli verileri toplayıp değerlendirmektir (Akt: Sertöz, 2006: 91-92).

Bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları en basit problemlerin çözümlerinden tutun da evrenin yapısına kadar giden düşüncelerin tamamında matematik yer alır. Geçmişten günümüze kadar tarihsel süreçler içerisinde her uygarlık matematiğe büyük önem vermiştir ve matematik uygarlıkların gelişim düzeyini gösteren bir sembol haline gelmiştir (Tural, 2005: 28). Geçmişte Mısırlıların piramitleri oluştururken ve günümüzde gelişmiş ülkelerin teknolojik olayları, uzay zaman ilişkilerini açıklarken kullandıkları dil matematiktir. Dolayısıyla matematik birey için öğrenilmesi kaçınılmaz bir derstir.

"Birçok insan için matematik, hayatını zehir eden derslerden, içine korku salan sınavlardan ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kabustan ibarettir. Bazıları içinse matematik, hayatı anlamanın ve sevmenin bir yolu olabilmiştir. Çünkü sevmenin yolu, her şeyde olduğu gibi, burada da anlamaktan geçer. Ancak anlayabildiğimiz şeyleri severiz" (Sertöz, 2006: 1).

Baki (2015: 13) 'de Sertöz'ün ifadesini destekler nitelikte şu şekilde yazmıştır: *"Geleneksel öğretim anlayışında matematik; birbirinden kopuk, günlük ihtiyaçlardan uzak, değişmez, kesin, soyut kurallardan ve ayrı ayrı öğrenilmesi zorunlu denklemlerden oluşan bir uğraş alanı olarak görülmektedir. Öğrenciye bu şekilde sunulan matematik; soğuk, sevimsiz, ezberlenerek öğrenilmesi gereken bir ders olmaktan öteye geçmemektedir."*

Baykul (2006) "matematiği tanımlamak yerine, onu anlamak daha faydalı olur." diyerek matematik eğitiminin bireye kazandırdıklarını şu şekilde açıklamıştır: Matematik, farklı düşünce biçimleri geliştirerek yaratıcılığı arttırır, bireyin yaşamı anlamadaki bilgi ve becerilerini besler.

Matematik dersleri yaratıcı, özgün, eleştirel düşünebilme, akıl yürütme, problem çözme gibi nitelikleri bireye kazandırması açısından en önemli derslerden biridir (Tural, 2005: 32). Matematik öğretimi, karşılaşılan problem çözümlerinde bireye farklı düşünme yolları gösterir (Aydın, 2003: 185-186). Toplum için bu kadar önemli bir bilimin okullarda bir ders olarak okutulması beraberinde matematik eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Taş, 2013: 11). Ayrıca, matematik eğitimi, bireylerin yaratıcı düşüncelerini geliştirir; fiziksel ve sosyal çevrelerini, dünyayı anlamada bireylere bilgi, beceri ve estetik duygular kazandırır (Baykul, 2006: 34).

Okulda matematik eğitimi, çocukların gerçek hayat durumlarındaki matematiği algılayabilmelerini, onu somut nesneler ve resimlerle ifade edebilmelerini ve nihayet onu zamanı geldikçe sembolik dile aktarabilmelerini, bir yandan da her zaman bu bilgileri sözel dili kullanarak açıklayabilmelerini sağlamaya çalışır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2006: 10). Eğitimin belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için farklı yöntemlere, yöntemlerin de uygulanabilmesi için öğretim programlarına ihtiyacı vardır. Eğitimin hedeflenen sonuçlara ulaşabilmesi için uygulanan programların nitelikli ve içeriğinin iyi hazırlanması gerekir (Kır, 2011: 14).

Eğitim programlarının, eğitim sisteminin farklı kademelerinde, daha çok etkileşimli öğelerden oluşan bir sistem şeklinde işlev gördüğünü belirtmektedir. Bu nedenle de, yapısında bir hareketlilik barındıran eğitim programı zamanla güncelliğini yitirdiği için eğitim programının yenilenmesi ve güncellenmesi de kaçınılmaz olur (Hjalmarson'dan aktaran Danişman ve Karadağ, 2015: 381).

Türkiye'de Cumhuriyetin ilanıyla beraber 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır (Demirel,1992: 27). Matematik öğretim programları, bilim, teknoloji ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerle birlikte ilköğretimden yükseköğretime kadar bütün okul düzeylerindeki gelişimden etkilenmiştir ve öğretim programında değişiklikler öngörülmüştür (Baykul'dan aktaran Yenilmez ve Sölpük, 2014: 34).

Ülkemizde Cumhuriyet döneminde yürürlüğe konulan ilkokul matematik programları; 1924, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 2004 ve 2017 yıllarında çıkarılmıştır. Baykul (2006)'un ifadesiyle, "Bunlardan 1924, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında çıkarılanlar, 5 yıllık zorunlu ilköğretime göre, 'İlkokul Programı' adıyla ilkokulun bütün derslerine ait programlar bir kitap içinde yayımlanmıştır. Matematik programları da bunlar içinde yer almıştır. Ancak ilk defa, 5.7.1983 tarihinde çıkarılan İlkokul Matematik Programı, farklı kitap halinde yayımlanmıştır. Daha sonra ilköğretim kavramıyla beraber ortaokul matematik programıyla birleştirilerek Talim ve Terbiye Kurulunun tarafından 5+3 İlköğretim Matematik Dersi Programı adı ile 19.11.1990 gün ve 153 sayılı kararıyla yeniden düzenlenerek yayımlanmıştır." 2005 yılında yayımlanan İlköğretim Matematik Dersi Programından sonra son olarak 2017 yılında İlköğretim Matematik Dersi Programı yayımlanmıştır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017).

Duru ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar" adlı çalışmada 2005 matematik öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu, bunun programın başarıya ulaşması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada ulaşılan sonuçlardan bir diğeri de programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı ve bu durumun programı uygulamayı zorlaştıracağını belirtmişlerdir. Programı uygulama sürecinde öğretmenlerin bir takım zorluklarla karşılaştığı, bunların başında araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ölçme değerlendirme araçlarının çokluğu ve nasıl yapılacağının bilinmemesi gelmektedir, denilmektedir.

Çetin (2010) tarafından yapılan "İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 1. sınıf matematik programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; programda bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alacak uygulama olmadığı, programın öğretmenin iş yükünü arttırdığı, matematik ders saatinin yetersiz olduğu, araç gereç yetersizliği, sınıfların kalabalık olması sebebiyle programı uygulamada zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bal (2008) tarafından yapılan "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında 2005 yılında uygulanan matematik programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada görüşülen 23 Sınıf Öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda; öğretmenlerin programı genel olarak olumlu bulduğu ifade edilmiştir. Matematik programıyla ilgili öğretmenlere verilen seminerlerin yeterli olmadığı, programda yer alan kazanımların açık ve anlaşılır olduğu ayrıca öğrenci seviyelerine uygun olduğu, etkinlik ağırlıklı ve öğrenci merkezli bir program olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Sınıf Öğretmenleri sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle

zorlandıklarını, alternatif ölçme değerlendirmelerin yeterince uygulanamadığını ve ürün dosyasının okumanın çok zaman aldığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın Amacı: 2009 – 2017 yıllarındaki İlkokul matematik programları ve matematik öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla 7 açık uçlu sorudan oluşan veri toplama formu kullanılmıştır. Bu sorular:

1. Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz?

2. Matematik öğretiminin önemi hakkındaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?

3. 2017 Matematik Öğretim Programını 2009 yılı Matematik öğretim programına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?

4. 2017 matematik öğretim programının güçlü yönleri nelerdir?

5. 2017 matematik öğretim programının zayıf yönleri nelerdir?

6. Matematik öğretim programını siz hazırlıyor olsaydınız içeriği oluştururken nelere dikkat ederdiniz?

7. Programı uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması aşağıdaki şekilde tanımlanabilir:

Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 314). Nitel durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/34-nitel-arac59ftc4b1rma-desen-ve-yc3b6ntemleri). Durum çalışması, doğal ortamlarında tek veya küçük bir grubun sosyal olgusunu anlamayı amaçlayan bir araştırma stratejisidir. Durum çalışmasında yapılmak istenen ise, ele alınan örneğin kapsamlı bir şekilde betimlenmesinin amaçlanmasıdır (Baş, 2017: 1226).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada 2009 ve 2017 yılları matematik öğretim programlarına ilişkin ulaşılan açıklamalar ve matematik öğretim programlarıyla ilgili görüşleri alınan 57 Sınıf Öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu çalışma grubunu oluşturan Sınıf Öğretmenleri amaca uygunluk ve kolay ulaşılabilirlik esasına dayanarak belirlenmiştir. Antalya İli Kepez ve Konyaaltı İlçelerinde bulunan devlet okullarında çalışan, bu çalışmaya katkı sağlamaya gönüllü olan, 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde; 1. sınıf okutan 14 Sınıf Öğretmeni, 2. sınıf okutan 14 Sınıf Öğretmeni, 3. sınıf okutan 15 Sınıf Öğretmeni ve 4. sınıf okutan 14 Sınıf Öğretmeni olmak üzere toplam 57 Sınıf Öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Nitel bir araştırmada veri toplama aracı olarak: görüşme (odak grup görüşmesi de dahil), gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi yöntemleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 46). Bu çalışmada yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılarak veriler toplanmıştır.

Görüşme; belirli bir amaç için yapılan, soru ve cevaplardan oluşan bir süreçtir. Yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere iki tür görüşme vardır. Yapılandırılmış görüşme önceden belirlenmiş soru ve yanıtları içerir, bu yöntemin amacı görüşülen bireylerin yanıtları arasında benzerlik ve farklılıkları belirleyip karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 148). Çalışmaya katılan Sınıf Öğretmenlerine önceden uzman görüşüne başvurularak hazırlanmış yedi açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme ölçeği uygulanmıştır (EK 1).

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubunu oluşturan Sınıf Öğretmenleriyle yapılan görüşmeler bir ay sürmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç toplanan verileri açıklayan kavramlara ve birbiriyle bağlantısına ulaşmaktır. İçerik analizinin temeli birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve anlaşılır biçimde düzenlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Sınıf Öğretmenleriyle yapılan görüşme sonuçlarında da elde edilen veriler temalara ayrılıp frekansları gösterilip yorumlanmıştır.

Bulgular

2009 yılı matematik öğretim programı ve 2017 yılı matematik öğretim programı ile ilgili Sınıf Öğretmenleriyle yapılan görüşmeler 1., 2., 3., 4. sınıf düzeyinde alt başlıklar şeklinde sıralanmıştır.

4.2.1 Birinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminin önemi hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Tablo 1. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Önemi Hakkında Düşünceleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Günlük Hayatla ilişkilendirme	6	42,8
Soyut Düşünme Becerileri Geliştirme	5	35,7
Çoklu Zekaya Uygunluk	1	7,1
İyi Öğretmen	1	7,1
Teknolojinin Gelişmesi	1	7,1
TOPLAM	14	100

Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretiminin önemi ile ilgili cevaplarını incelediğimizde cevapların beş temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Tabloya göre matematik öğretiminin önemi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu günlük hayatla ilişkilendirme açısından önemli olduğunu söylemiştir. Diğer bir çoğunluk da soyut düşünme becerilerini geliştirdiği için önemli bulmuşlardır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programını 2009 yılı matematik programına göre değerlendirmesi tabloda verilmiştir.

Tablo 2. 1. Sınıf Öğretmenlerinin 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının 2009 Yılı Matematik Öğretim Programına Göre Değerlendirmesi

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Sadeleşmiş	4	21,4
Kazanımlar Azalmış	3	21,4
Etkinlik Fazla Ancak Çoklu Zekaya Uygun Değil	3	21,4
İncelemedim	3	28,5
Pratik- Somutlaşmış	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre; 2017 yılı matematik öğretim programının 2009 yılı matematik öğretim programına göre sadeleşmiş, kazanımların azaltılmış olduğunu düşünenler çoğunluktadır. 1. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinden 2017 yılı matematik müfredatını incelemeyenler de çoğunluğu oluşturmaktadır. Yeni programı eskiye göre pratik ve somut bulan bir kişi vardır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının güçlü yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 1. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Güçlü Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Sade	3	21,4
Cevap Vermeyen	3	21,4
Öğrenci Odaklı	2	14,2
Etkinlik Odaklı	2	14,2
Günlük Hayatla İlişkilendirilmesi	2	14,2
Simetri-Örüntü Konuları Yoğun	1	7,1
Pratik- Somutlaşmış	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre programın sadeleşmiş olmasını programın güçlü yönü olarak düşünen çoğunluktur. Diğer güçlü yönlerini de öğrenci odaklı, etkinlik odaklı olması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi şeklinde cevaplandırılmıştır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının zayıf yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 1. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Zayıf Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Etkinlikler az	6	42,8
Kazanımlar ve örnekler arasındaki tutarsızlık	3	21,4
Yüzeysel	2	14,2
Cevap Vermeyen	2	14,2
Bölgesel ve Kültürel Farklılıklar Dikkate Alınmamıştır	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre çoğunluk etkinliklerin az olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer çoğunluk da kazanımlar ve örnekler arasında tutarsızlık olduğunu söylemektedir. Bir kişi bölgesel farklılıklara dikkat çekmiştir: "Bölgesel farklılıklar ve kültürel düzeyler dikkate alınmalı." demiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programı hazırlama ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 5. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Hazırlama İle İlgili Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Etkinlik Sayısı Arttırılmalı	4	28,5
Günlük Hayatla İlişkilendirme	4	28,5
Farklı Yöntem ve Teknikler	3	21,4
Konunun Tam Öğrenilmesine	1	7,1
Matematik Kampüsü Kurardım	1	7,1
Okul Öncesi İle Tekrara Düşmemeye	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre günlük hayatla ilişkilendiririm ve etkinlik sayısını arttırırdım şeklinde cevaplayanlar çoğunluktadır. Bir kişi okul öncesi programı ile tekrara düşmemeye dikkat ederdim, bir kişi de "Her ilçeye bir matematik kampüsü kurup, öğrencileri belirli aralıklarla sınıf seviyelerine göre o alana götürürdüm." , bir kişi de "konu tam öğrenilmeden yeni bir konuya geçilmemesi" şeklinde cevaplamıştır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin 2017 matematik öğretim programını uygularken karşılaştığı sorunlar ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 6. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Kitaplardaki Soru Sayısı Az	3	21,4
Problemle Karşılaşmadım	2	14,2
Cevap Vermeyen	2	14,2
Ders Kitaplarındaki Konular Seviyeye Uygun Değil	2	14,2
Öğrenci Sayıları Fazla	2	14,2
Genel Matematik Korkusu	1	7,1
Okul Öncesinde Öğrendikleri Konular	1	7,1
Problem Çözme Basamakları	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya baktığımızda kitaplardaki soru sayısının az olmasından dolayı problem yaşadığını belirtenlerin sayısı çoğunluktadır.

4.2.2 İkinci Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretiminin önemi ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Tablo 7. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Önemi Hakkında Düşünceler

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Matematik Yaşamın İçindedir	6	42,8
Üst Düzey Düşünme Becerileri Geliştirme	5	35,7
Hayata Yön Verir	3	21,4
TOPLAM	14	100

Tabloya göre; matematiği çoğunluk yaşamın içinde olduğu için önemli bulmuştur. Matematiğin hayatımıza yön verdiğini düşünen, bu sebeple önemli bulan kişi sayısı azdır. Sınıf öğretmenleri aynı zamanda matematiğin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği için önemli bulmaktadır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programını 2009 yılı matematik öğretim programına göre değerlendirmesi ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 8. 2. Sınıf Öğretmenlerinin 2017 Yılı Matematik Müfredatını 2009 Yılı Matematik Müfredatına Göre Değerlendirmesi

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Sadeleşmiş	6	42,8
İçerik İyi	5	35,7
Günlük Hayatla İlişkilendirilmiş	2	14,2
İncelemedim	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre 2017 matematik öğretim programının sadeleştiğini düşünenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Sadeleşmiş şeklinde cevap veren sınıf öğretmenlerinden bir tanesi bunu olumsuz olarak cevaplamıştır: "2009 ve öncesi matematik programı daha ayrıntılıydı. Yeni program biraz daha basitleştirilmiş, çok konu çıkarılmış. Biraz fazla azaltılmış. Düşünmeye, fikir yürütmeye, çıkarımlara yer verilmeli. Modern matematik vardı. Sessizce çıkarıldı, çıkarılmamalıydı." Diğer cevaplayanlar ise bu duruma olumlu yaklaşmışlardır. Yeni programı incelemediğini söyleyen bir kişi vardır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının güçlü yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 9. 2. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Güçlü Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
İçeriğinin Zenginliği	6	42,8
Öğrencinin Seviyesine Göre	3	21,4
Konu Dağılımları İyi	3	21,4
Cevap Vermeyen	2	14,2
TOPLAM	14	100

Tabloya göre, 2017 yılı matematik öğretim programının içeriğinin zengin olduğunu düşünenler çoğunluktadır. Eğlendirici ve günlük hayatla ilişkilendirmesini programın güçlü yönü olarak değerlendirmişlerdir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının zayıf yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 10. 2. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Zayıf Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Ders Kitaplarındaki Alıştırma Yetersiz	7	50
Cevap Vermeyen	3	21,4
Konular Çok Basit	2	14,2
Sadece Dört İşleme Yoğunlaşmalı	2	14,2
TOPLAM	14	100

Tabloda da görüldüğü üzere programa göre hazırlanan kitaplardaki alıştırmaları çoğunluk yetersiz bulmaktadır. Konunun pekişmesi için daha fazla alıştırma olması gerektiği konusunda hemfikirdirler.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretim programı hazırlama ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 11. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Hazırlama İle İlgili Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Eğlenceli- Etkinlik Ağırlıklı	4	28,5
Günlük Hayatla İlişkilendirme	4	28,5
Zihinden İşlem Becerisine	3	21,4
Bol Alıştırma	2	14,2
Kodlama Konusu Eklerdim	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre çoğunluk eğlenceli, etkinlik ağırlıklı olmasına ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine önem verdiğini ifade etmiştir. Bir kişi farklı olarak yeni bir konu öne sürmüştür. Matematik konularına kodlama konusunun da eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında ikinci sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programını uygularken karşılaştığı sorunlar ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 12. 2. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Alıştırmalar Az	6	42,8
Günlük Hayatla İlişkilendirme	2	14,2
Problem Yok	2	14,2
Konu Çok Fazla	2	14,2
Belli Konularda Sıkıntı Yaşayan	2	14,2
TOPLAM	14	100

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ders kitaplarındaki alıştırmaların az olduğunu düşünmektedir. Bu sebeple sürekli kaynak araştırmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Belli konularda sıkıntı yaşadığını ifade eden sınıf öğretmenlerinden biri bölme işleminin öğretilmesinde, bir diğeri ise problem çözümünün öğretilmesinde sorun yaşadıklarını söylemişlerdir.

4.2.3 Üçüncü Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretiminin önemi hakkında görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 13. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Önemi Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Yaşamın Kendisidir	4	26,6
Günlük Yaşamındadır	4	26,6
Düşünme Becerilerinin Geliştirir	3	20
Önemlidir	2	13,3
Ders Konuları Açısından	2	13,3
TOPLAM	15	100

Tabloya göre sınıf öğretmenleri hayatın kendisi matematiktir ve gündelik yaşamında karşılaştığı problemleri çözmesi açısından bu dersi önemli bulmaktadır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının 2009 yılı matematik öğretim programına göre değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 14. 3. Sınıf Öğretmenlerinin 2017 Yılı Matematik Müfredatını 2009 Yılı Matematik Müfredatına Göre Değerlendirmesi

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Sadeleşmiş	8	53,3
Etkinlikler Yeterli Değil	3	20
Değişiklikler Yeterli Değil	3	20
İncelemedim	1	6,6
TOPLAM	15	100

Tabloya göre 3. sınıf okutan sınıf öğretmenleri 2017 matematik öğretim programının sadeleştiğini ifade etmişlerdir. Üç sınıf öğretmeni "değişiklikler var ancak bunlar radikal değişiklikler değil" şeklinde açıklamışlardır. Yine üç sınıf öğretmeni de karşılaştırmayı ders kitapları üzerinden yaparak kazanımların öğrenciye kazandırılması açısından etkinlikleri az bulduklarını ifade etmiştir. Bu grupta bir sınıf öğretmeni programı incelemediğini belirtmiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının güçlü yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 15. 3. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Güçlü Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Öğrencinin Seviyesine Göre	5	33,3
Sadeleşmesi	3	20
Sarmal Olması	2	13,3
Kazanımların Fazlalığı	1	6,6
Cevap Vermeyen	4	26,6
TOPLAM	15	100

Bu soruya cevap verenlerin çoğunluğu programın güçlü yönünü öğrenciye göre hazırlanması, öğrencinin seviyesine uygun olarak hazırlanması şeklinde ifade etmiştir. Bu grupta yer alan bir sınıf öğretmeni kazanımların fazla olduğunu ve bunun programın güçlü yanı olduğunu ifade etmiştir.2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının zayıf yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 16. 3. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Zayıf Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Kazanımların Ders Saati İle Uyumsuzluğu	8	53,3
Etkinliklerin Sınıfta Uygulanması Zor	3	20
Cevap Vermeyen	3	20
Öğrenci Merkezli Değil	1	6,6
TOPLAM	15	100

Tabloya baktığımızda çoğunluk kazanımların ders süresine göre uygun olmadığını zayıf yönü olarak ifade etmiştir. Kalıcı öğrenme için zamanın yeterli olmadığını düşünmektedirler. Programın öğrenci merkezli olmadığını ifade eden bir sınıf öğretmeni vardır.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretim programı hazırlama ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 17. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Hazırlama İle İlgili Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Daha Sadeleştirirdim	6	40
Etkinlikleri Artırırdım	5	33,3
Günlük Hayata Göre	3	20
Cevap Yok	1	6,6
TOPLAM	15	100

Sınıf öğretmenleri ilkokul programını daha da sadeleştirmeyi ve sadece dört işlem, zihinden problemler üzerine kurgulamayı doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Yine çoğunluk bir grup programda etkinlik örneklerinin arttırmayı doğru bulduklarını belirtmişlerdir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında üçüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programını uygularken karşılaştığı problemler ile ilgili görüşler tabloda verilmiştir.

Tablo 18. 3. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Etkinlikler Yetersiz	6	40
Sınıflar Kalabalık	4	26,6
Problem Çözme	3	20
Günlük Yaşamla Bağlantı Olmaması	1	6,6
Problem Yok	1	6,6
TOPLAM	15	100

Sınıf öğretmenleri yaşadıkları problemleri belirtirken en çok ders kitaplarında yeterli etkinlik olmamasını dile getirmişlerdir. Bir diğer çoğunluk ise sınıfların kalabalık olması ve ders saatlerinin az olması sonucunda geriye dönük tekrar yapamadıklarını ifade etmiştir.

4.2.4 Dördüncü Sınıf Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretiminin önemi hakkında görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 19. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminin Önemi Hakkındaki Düşünceleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Üst Düzey Düşünme Becerileri Geliştirir	5	35,7
Yaşamın İçindedir	4	28,5
Önemlidir	3	21,4
Cevap Yok	2	14,2
TOPLAM	14	100

Sınıf öğretmenlerinin çoğu matematiğin üst düzey düşünme, analiz etme, sorgulama, çıkarım yapma gibi becerileri geliştirdiği için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer grup ise matematik hayatın kendisidir, yaşamımızın her anı matematiktir demektedir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının 2009 yılı matematik öğretim programına göre değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 20. 4. Sınıf Öğretmenlerinin 2017 Yılı Matematik Müfredatını 2009 Yılı Matematik Müfredatına Göre Değerlendirmesi

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Sadeleşmiş	9	64,2
Yeterli Değil	2	14,2
Bilgim Yok	2	14,2
Sarmal	1	7,1
TOPLAM	14	100

Bu gruptaki sınıf öğretmenleri çoğunlukla 2017 yılı matematik öğretim programının kazanımlarının azaltıldığını, bazı konuların ortaokula kaydırıldığını ve bu şekilde daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının güçlü yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 21. 4. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Güçlü Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Öğrencinin Seviyesine Göre	5	35,7
Sadeleşmesi	2	14,2
İyi Hazırlanmış	2	14,2
Değerler Eğitimi	1	7,1
Cevap Vermeyen	4	28,5
TOPLAM	14	100

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu programın öğrenci merkezli hazırlanması, öğrencinin kendi başına akıl yürüterek çıkarımlarda bulunmasını desteklemesi açısından güçlü olduğunu ifade etmişlerdir. Bir sınıf öğretmeni programın güçlü yönü olarak değerler eğitiminin eklenmesi şeklinde belirtmiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programının zayıf yönleri ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 22. 4. Sınıf Öğretmenlerine Göre 2017 Yılı Matematik Öğretim Programının Zayıf Yönleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Cevap Vermeyen	5	35,7
Kitaplardaki Örnekler Az	3	21,4
Somutluktan Uzak	2	14,2
Sürekli İşlem Yapma	2	14,2
Öğretmen Kılavuzları Olmaması	1	7,1
Haftalık Ders Saatinin Az Olması	1	7,1
TOPLAM	14	100

Programın zayıf yanlarına çoğu sınıf öğretmeni cevap vermemiştir. Cevaplayanlar içinde en fazla kitaplardaki örneklerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretim programı hazırlama ile ilgili görüşleri tabloda verilmiştir.

Tablo 23. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Hazırlama İle İlgili Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Ders Kitaplarını İyileştirirdim	5	35,7
Öğrenciye Göre	4	28,5
Günlük Hayata Göre	4	28,5
Cevap Yok	1	7,1
TOPLAM	14	100

Tabloya göre sınıf öğretmenleri programdan ziyade ders kitaplarının iyileştirmesinden yanadır. Ders kitaplarının çocuğa yeterince hitap etmediğini düşünmektedir.

2018 – 2019 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıf okutan Sınıf Öğretmenlerinin 2017 yılı matematik öğretim programını uygularken karşılaştığı problemler ile ilgili görüşler tabloda verilmiştir.

Tablo 24. 4. Sınıf Öğretmenlerinin Programı Uygularken Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmen Görüşleri	**f**	**%**
Etkinlikler Yetersiz	6	42,8
Ders Saatinin Azlığı	4	28,5
Bazı Matematik Konuları	2	14,2
Cevap Vermeyen	2	14,2
TOPLAM	14	100

Sınıf öğretmenleri kitaplardaki alıştırmaların yetersiz olduğunu bundan dolayı konunun pekişmediğini ifade etmişlerdir. Bir diğer çoğunluk ise kazanımlara göre ders saatlerinin az olduğunu, tekrarlar yapılamadığını belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmaya katılan Sınıf Öğretmenleri matematik dersini bir bireyin gelişiminde oldukça önemli bulmaktadırlar. 1., 2. ve 3. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri matematiği günlük yaşamın içinde olduğunu düşündükleri için önemli bulurken, 4. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri ise matematiğin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini düşündükleri için önemli bulmaktadır.

Sınıf öğretmenleri 2017 yılı matematik öğretim programını 2009 yılı matematik öğretim programına göre kazanımların azaltılmış olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların %12,2'si 2017 yılı matematik öğretim programını incelemediğini ifade etmiştir. Programın sadeleştiği ve bunun eğitim öğretime olumlu yansıdığı görüşündedirler.

1. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri 2017 yılı matematik öğretim programının sade, anlaşılır olmasını, 2. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri programın içeriğinin zengin olmasını, 3. ve 4. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri ise öğrencinin seviyesine uygun olmasını programın güçlü yönü olarak ifade etmektedir. Programın zayıf tarafına ise 1., 2., ve 4. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri ders kitaplarındaki etkinlikleri az bulurken, 3. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri ise kazanımların süresinin ders saatleri ile olan uyumsuzluğunu belirtmişlerdir. Okullarda dağıtılan ders kitaplarında yeterince örnek ve etkinlik olmaması öğrenilen konunun pekişmeden diğer konuya geçilmesine sebep olmaktadır. Konu anlatımının daha sade ancak öğrencinin çalışacağı etkinliklerin fazla olması okulda öğrenmeyi olumlu kılar. Böylece öğrenci öğrendiği kavram ile yaptığı işlem arasında doğru bir bağ kurar. Baykul (2006: 40)'a göre, işlemler ve kurallar bilgisi çocuğun kavramsal bilgileri arasına girdiğinde, çocuk işlemlerin sadece nasıl yapıldığını değil aynı zamanda niçin yapıldığını da açıklayabilir.

Çalışmaya katılan Sınıf Öğretmenleri programda yer alan kazanımların sıralamalarını olumlu bulmuşlardır. Ancak programın öğrenciyi analiz, sentez ve uygulama basamaklarına çıkarmadığı görüşündedirler. Hazırlanan öğretim programlarında bilgiyi aktarmak yerine bilgiye ulaşmayı ve ulaştığı bilgiyle neler yapacağını, bilgiyi nasıl kullanacağını öğretmeliyiz (Nesin, 2002: 14).

1. ve 2. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri programı kendilerinin hazırlaması halinde günlük hayatla ilişkilendirme ve etkinliklerin sayısını arttırmayı, 3. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri daha da sadeleştirmeyi, 4. sınıf okutan Sınıf Öğretmenleri ise ders kitaplarını daha kullanışlı hale getirmeyi düşündüklerini ifade etmektedir. Programı uygularken karşılaşılan sorun olarak Sınıf Öğretmenleri kitaplardaki etkinliklerin ve alıştırmaların yetersiz, sınıflardaki öğrenci sayışlarının fazla olduğunu belirtmektedir.

Çalışmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin cevaplarından matematik öğretim programını ders kitabından yola çıkarak değerlendirdiği görülmüştür. Görüşme süresince yöneltilen soruları ders kitaplarını baz alarak değerlendirdikleri programı internet ortamında veya basılı yayın organlarından yeteri kadar incelemedikleri görülmüştür. Bu da Sınıf Öğretmenlerinin matematik öğretim programına kısmen hakim olduğunu göstermektedir.

Sınıf Öğretmenleri sorun olarak; ders kitaplarındaki soru sayılarının yetersiz olduğunu, sınıfların kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. Toptaş, Elkatmış ve Karaca (2012) yapmış oldukları çalışmada, ders kitaplarının ve ders kitaplarında yer alan soruların öğrencilerin düşünme becerisine etkisi olduğunu ancak uluslararası sınavlarda başarı elde etmek için ders kitaplarımızın ve içerisinde yer alan soruların belli kriterlere göre hazırlanmasını belirtmiştir. Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik (2012), programın uygulanmasında sınıf mevcutlarının kalabalık olması, araç gereç eksikliği gibi sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin cevaplarından matematik öğretim programını detaylı incelemedikleri, ders kitaplarına bakarak değerlendirdikleri sonucuna varılmıştır. Arseven, Kontaş ve Arseven (2014) yaptıkları çalışmada, Sınıf Öğretmenlerinin matematik dersinde değerlendirme yaparken çoğunlukla öğrenci değerlendirmesi yaptığı, program veya öğretmenin kendini değerlendirmesi konularına değinilmediği sonucuna varılmıştır. Kılınç ve Çakır (2016) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin program incelemek ve anlamak yerine, kılavuz kitaplara ve özel yayınevlerinin kitaplarına başvurdukları sonucuna varmıştır.

Ders kitaplarındaki etkinliklerin çağın gereklerine uygun, yenilikçi ve özgün kararlar alabilen, çözüm üreten, aktif bireyler yetiştirmeye yönelik içerikler hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarındaki soruların bilgi düzeyinde kalmaması, soru sayılarının arttırılarak çeşitlenmesi, uygulama, analiz ve sentez basamaklarına ait sorulara yer verilmesi önerilmektedir.

Değişen öğretim programları hakkında Sınıf Öğretmenlerinin daha fazla bilgilendirilmesi, seminer, çalıştay, hizmet içi eğitim gibi faaliyetlerin arttırılması önerilmektedir.

Belirli zaman dilimlerinde öğretim programının uygulanabilirliği ve aksayan yönleriyle ilgili Sınıf Öğretmenlerinden dönütler alınması öğretim programının değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Altun, Murat (2002). Matematik Öğretimi (10. Baskı). Bursa: Alfa.

Arseven, Ayla, Kontaş, Hakkı ve Arseven, İlhami (2014). Matematik Programının Değerlendirme Öğesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 657- 677.

Aydın, Bünyamin (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 185-186.

Baki, Adnan (2015). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi (6. Baskı). Ankara: Harf Eğitim.

Bal, A. Pınar (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 53-68.

Baş, Murat (2017). 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları İle 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının Karşılaştırması. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 1219- 1258.

Baykul, Yaşar (2006). İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5 Sınıflar İçin) (9.baskı). Ankara: Pegem A.

Çetin, Duygu (2010). İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Danişman, Şahin ve Karadağ, Engin (2015). Öğrenme Alanları ve Kazanımlar Bağlamında 2005 ve 2013 Beşinci Sınıf Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 6, 381.

Davis, Philip J. ve Hersh, Reuben (t.y.). Matematiğin Seyir Defteri. (Çeviren: Ender Abadoğlu). Ankara: Doruk.

Demirel, Özcan (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 27-43.

Duru, Adem ve Korkmaz, Himmet (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 67-81.

Gündoğdu, Kerim, Albayrak, M., Ozan, Ceyhun ve Çelik, N. (2012). Müfettişlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 21-37.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc463edad0e46.79918240, Erişim Tarihi: 27/04/2019)

https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/34-nitel-arac59ftc4b1rma-desen-ve-yc3b6ntemleri.pdf , erişim: 15/02/2019.

Kılınç, Hasan Hüseyin ve Çakır, Salih (2016). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 112- 124.

Kır, Didem (2011). Hikayelerle Matematik Öğretiminin İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Toplama Ve Çıkarmaya İlişkin Sözel Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Nesin, Ali (2002). Matematik ve Sonsuz (2. Baskı). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu.

Olkun, Sinan ve Toluk-Uçar, Zülbiye (2006). İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar (1. Baskı). Ankara: Siyasal Basın Yayın Dağıtım.

Örnek, Tuğba (2013). Matematik Öğretiminde Kullanılabilecek Resimler, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sertöz, Sinan (2006). Matematiğin Aydınlık Dünyası (21. Basım). Ankara: Tübitak.

Şallı, Filiz (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öz Yeterlikleri İle Matematik Öğretimi Yeterliklerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara.

Taş, Habip (2013). Matematik Öğretiminde Mantığın Önemi ve Ders Kitaplarındaki Uygulanma Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Toptaş, Veli, Elkatmış, Metin ve Karaca, E. Tuğçe (2012). İlköğretim 4. Sınıf Matematik Programının Öğrenme Alanları ile Matematik Öğrenci Çalışma Kitabındaki Soruların Zihinsel Alanlarının TIMSS'e gö'e İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 17- 29.

Tural, Hüseyin (2005). İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yenilmez, Kürşat ve Sölpük, Nihan (2014). Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013). Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi, 2, 34.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yıldırım, Cemal (1996). Matematiksel Düşünme (2. Basım). Ankara: Remzi.

EK- 1

Değerli Öğretmenlerim, hazırlanan öğretim programlarının uygulayıcısı olan sizlerin fikirleri öğretim programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda siz değerli Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Öğretim Programının değerlendirilmesi açısından görüşlerinizi paylaşırsanız sevinirim.

Eda İNCESÖZ

1) Kaçıncı sınıfı okutuyorsunuz?

……....
……

2) Matematik öğretiminin önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
……
……

3) 2017 matematik müfredatını inceledinizmi? İçeriği hakkında bilginiz var mı? 2009 matematik öğretim programına göre nasıl değerlendiriyorsunuz?
……
……
4) 2017 matematik öğretim programı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

4-a) Güçlü Yönleri:
……
……

4-b) Zayıf Yönleri:
……
……

5) Matematik öğretim programını siz hazırlıyor olsaydınız içeriği oluştururken nelere dikkat ederdiniz?

……
……

6) Programı uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?

……...
…….....

İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Geliştirilen Düşünme Becerileri Programı'nın Problem Çözme Becerisine Etkisi

The Effect of Thinking Skills Program Developed for Primary School Third-Grade Students on Problem-Solving Skills

Kader Arkan Sezgin [1], Zeliha Nurdan Baysal [2]

Özet

Düşünme becerilerinin kazandırılması günümüzde eğitimin önemli amaçlarından biridir. Problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi becerileri ilkokullarda öğretim programlarıyla kazandırılması hedeflenmekte bununla birlikte literatürde düşünme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan zenginleştirilmiş öğretim programlarının da geliştirildiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencileri için geliştirilen 'Düşünme Becerileri Programı'nın problem çözme becerisine etkisini belirlemek ve geliştirilen programın niteliğini problem çözme basamaklarının etkililiği açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma; nicel boyutunda ön test-son test tek grup yarı deneysel model, nitel boyutunda ise eylem araştırması şeklinde karma yöntem olarak kurgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda problem çözme beceri düzeylerinin belirlenmesinde İlköğretim Öğrencileri için Problem Çözme Envanteri kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise öğrencilerin problem çözme basamaklarını uygulamadaki gelişimlerinin ayrıntılı olarak incelenmesini sağlamak amacıyla öğrenci etkinlik çalışma kâğıtları, öğrenci öz-değerlendirme formları, odak grup görüşmesi ses kayıtları kullanılmıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme beceri düzeyleri öntest-sontest sonuçları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre Düşünme Becerileri Programı'nın deneme grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını geliştirdiği sonucuna varılmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimi ile ilgili verilen cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde problem çözme becerisinin basamakları arasında sıkı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin deneyim kazandıkça basamakları daha hızlı ve doğru uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlk etkinliklerde problemin tanımlanmasındaki oran, sonraki etkinliklere göre daha düşüktür. Problemin tanımlanmasının ardından hipotezlerin (olası çözüm yollarının) belirlenmesi basamağında öğrenciler daha iyi performans sergilemişlerdir. Hipotezlerin oluşturulması, test edilmesi ve sonucun değerlendirilmesi basamaklarındaki nitelikli cevapların oranının birbirine yakın olması hipotezler oluşturabilen öğrencilerin diğer basamakları belirlemekte zorlanmadıklarını göstermektedir. Problem çözme etkinliklerinde öğrencilerin; problemlerin farklı yollarla çözülebileceği, problem çözme becerisinin deneyim kazandıkça artacağı, problem çözme basamaklarını öğrenip uygulayabilmeyi, gerçek hayat problemlerini çözebilmeyi ve hayal gücünü kullanarak problemlere farklı çözüm yolları bulabilmeyi öğrendikleri araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: Düşünme becerileri, düşünme becerileri eğitimi, problem çözme becerisi

Abstract

It is an important objective of today's education to provide thinking skills. It is aimed to bring skills such as problem solving, creative thinking, critical thinking to students at primary schools via curricula, and it is observed in the literature that enriched curricula are developed to provide thinking skills. This research aimed to identify the effect of "Thinking Skills Program" developed for primary school 3rd-grade students on problem-solving skills and to evaluate the quality of the program in terms of its effectiveness in the problem-solving steps. To this end, the study was designed with mixed method including a pre-test and post-test, single-group quasi-experimental model in the quantitative part and an action research in the qualitative part. The study group of the study consisted of 37 primary school 3rd-grade students. Problem Solving Inventory for Children at the Level of Primary Education was used to determine problem-solving skill levels in the quantitative part of the study. In the qualitative part, student activity worksheets, student self-assessment forms, and focus group interview audio records were used to examine the students' progress in implementing the problem-solving steps in detail. There was a significant difference between the primary school 3rd-grade students' pretest and posttest scores for problem-solving skill levels. One can accordingly argue that the Thinking Skills Program improved perceived problem-solving skills of the students in the experimental group. Concerning the findings on the quality of answers provided in regard to the improvement of participant students' problem-solving skills, it was concluded that there was a close relationship among steps of problem-solving skills and the students implemented the steps faster and more accurately as they gained experience. The rate of defining the problem in the early activities was lower than in the activities later. The students performed better in the step of identifying the hypotheses (possible solutions) after the definition of problem. Similar rate of quality answers in the steps of creating, testing the hypotheses and evaluating the outcome shows that the students who could create hypotheses did not have difficulty determining other steps. It was explored through research findings that the students learned how to solve problems in different ways, that their problem-solving skills would improve when gaining experience, to learn and implement problem-solving steps, to solve real-life problems and to find different solutions for problems by using their imagination.

Keywords: Thinking skills, thinking skills education, problem-solving skills

Giriş

[1] MEB, İstanbul Fuat Sezgin Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, kaderarkan@gmail.com

[2] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, znbaysal@marmara.edu.tr

Dünyada aranan birey özellikleri gelişmelere bağlantılı olarak değişmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bilişim teknolojilerini etkili kullanma, güçlü iletişim becerisi, yaratıcılık ve problem çözme gibi düşünme becerileri günümüzde, başarılı bireylerde bulunması gereken beceriler olarak sıralanmaktadır. Artık başarılı olarak adlandırılan bireylerin bu becerileri kazanmış olması beklenmektedir. İşte tam da bu noktada eğitimin rolü ve gücü ön plana çıkmaktadır. Eğitimin "istendik davranışları kazandırma süreci" olarak yapılan tanımının yeterli olmadığından eğitimin hedeflerinin günümüzdeki değişimlere bağlantılı olarak geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Eğitimden beklenen, 21. yüzyıl becerilerini kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bununla birlikte ülkelerdeki eğitim politikaları da farklılaşmıştır. Birçok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkede (ABD, Singapur, İngiltere, Malezya, Türkiye gibi) eğitim hedeflerinin içine düşünme becerilerinin de eklendiği görülmektedir. Düşünme önceki yüzyıldan beri üzerinde tartışılan bir konu olmakla birlikte, düşünme becerileri kavramını 21. yüzyılda daha çok tartışılmakta ve araştırmalara konu edinilmektedir.

Düşünme becerileri kavramı incelendiğinde ise düşünmenin bir beceri olduğu ve düşünme becerileri ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Genel olarak düşünme becerileri tanımlarının; 'problem çözme', 'yaratıcı düşünme', 'karar verme' ve 'eleştirel düşünme' becerilerini içerir (Karsantık, 2016; Özden, 2005; Yaman ve Yalçın, 2005; Phillips, 2005). Günümüzde başarılı birey tanımlamalarının çoğundan bu becerilerden bahsedilmektedir. Düşünme becerileri eğitimi ile ilgili birçok farklı görüş de bulunmaktadır.

Eski yaklaşımlara göre düşünme becerileri eğitimi için özel bir ders vermeye gerek yoktur. Bu beceriler mevcut ders programlarındaki konularla geliştirilebilir. Fakat yıllardır yürütülen çalışmalardan yeterli sonuç alınamadığı için araştırmalar yapılmış ve düşünme eğitimi konusunda önemli bulgulara ulaşılmıştır (Boileau, 2002; Kirady, 2000'den Akt. Güneş, 2012). Düşünme eğitiminin programlı bir şekilde yapılması gerektiğinin önemini vurgulayan bazı araştırmalar, bu tür bir eğitim sürecinin olmadığında düşünme becerilerinin yeterince kazandırılamadığına dikkat çekmektedir (Güneş, 2012). Halpern (1999)'e göre düşünme eğitimi bir disiplin içinde eğitim yapmakla ve o disiplinle sınırlı kalmakla geliştirilemez. Buna göre düşünme becerileri için ayrı bir derse ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Özden (2005)'e göre, düşünmenin ayrı bir ders olarak ele alındığı programlar "*düşünme üzerine düşünmeyi*" esas almaktadır. Bu programlarda, öğrencilerin düşünme stratejilerini anlamaları ve nerede, niçin, hangi stratejinin kullanılacağını kazanmaları hedeflenir. En sık kullanılan düşünme becerilerini geliştirme yönteminin problem çözme sürecini anlamak olduğu görülmektedir. Öğrenciler problem çözme alıştırmalarında ihtiyaç duydukları bilgiyi edinirlerken, bir eylem planı hazırlamayı, bu esnada kendilerini izlemeyi, gerektiği zaman geri dönüp eylem planlarını düzeltmeyi ve sonucu değerlendirmeyi öğrenirler. Burada hedeflenen, problemin çözülmesinden çok problem çözme sürecini anlamaktır.

Öğrencilerin küçük yaşlarda düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyan araştırma (Ersoy ve Başer, 2009; Karakuş, 2000; Sungur, 1997) bulgularından ve derslere entegre beceri geliştirme programlarıyla başarıya ulaşamadığımız gerçeğinden hareketle ilkokul öğrencileri 3. sınıf öğrencileri için yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini içeren "Düşünme Becerileri Programı" hazırlanarak, problem çözme becerisine etkisi bu araştırmada incelenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın amacı, Düşünme Becerileri Programı'nın problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibidir:

- Düşünme Becerileri Programı'nın problem çözme becerisine etkisi ne düzeydedir?
- Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?

Araştırmada, Düşünme Becerileri Programı'nın; öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkilerinin ve geliştirilen Düşünme Becerileri Programı'nın niteliğinin belirlenmesinde "yakınsayan paralel karma desen" tercih edilmiştir. Araştırmada yarı deneysel desende nicel veriler, uygulama aşamasında ise nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada, Düşünme Becerileri Programı ile öğrencilerin belirlenen becerilerinin gelişimi nicel yöntemle, programın niteliğinin belirlenmesi ise nitel yöntemlerle ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışma yakınsayan paralel karma desene uygundur. Veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır ve nitel ve nicel boyutların baskınlıkları eşit statüdedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 3. sınıfta öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel örnekleme yöntemlerinden *kolay ulaşılabilir örnekleme* tercih edilmiştir. Uygulamayı yapan araştırmacının görev yaptığı okuldaki altı şubeden rastgele çalışılacak gruba karar verilmiştir. Çalışmanın deneysel boyutunda 37 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunda yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 37 öğrenciden çalışma ve değerlendirme kâğıtları toplanmış, araştırma hakkında daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgilerin elde edilmesini sağlayacak altı odak öğrenci ile nitel çalışmalara devam

edilmiştir. Odak grup görüşmesi için öğrencilerin seçiminde araştırmaya katılan öğrencilerin derslerine giren sınıf ve branş öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak *tipik durum örnekleme* kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan "İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Envanteri (PÇE)" üç faktörden oluşmaktadır. "Problem Çözme Becerisine Güven" (12 madde), "Öz Denetim" (7 madde) ve "Kaçınma" (5 madde) faktörlerini oluşturan 24 madde testi oluşturmaktadır. Heppner ve Peterson (1982) tarafından belirlenen; problem çözme becerisine güven, kişisel kontrol ve kaçınma olmak üzere üç temel boyut ölçeğin temelini oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda ilkokul öğrencilerine uygulanabilen tek problem çözme envanteri olması açısından önemli bu ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde etkinlik çalışma kağıtları ve etkinlik değerlendirme formları kullanılmıştır. Bu formlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir, her biri için uzman görüşü alınmıştır. Etkinlik değerlendirme formları açık uçlu bir sorudan ve öz-değerlendirme formundan oluşmaktadır. Her etkinlikte kullanılan öz-değerlendirme formlarında öğrenciler beceri kazanımlarına ne derece ulaştıklarına dair düşüncelerini yansıtmışlardır. Açık uçlu soruda ise öğrencilerin etkinlik ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın asıl uygulama aşaması, öntestlerin, deneysel işlemlerin, sontestlerin ve görüşmelerin yapılması dâhilinde toplam 16 hafta sürmüştür. Problem Çözme Envanteri'nin uygulanması için deney grubuna 40 dakika verilmiştir. Problem Çözme Envanteri'ni ise tüm deney grubunun tamamlaması ortalama 25 dakika sürmüştür. Araştırmanın nitel bölümünde öğrenci çalışma kağıtları ve öğrenci etkinlik değerlendirme formları her etkinlik sonrasında araştırmacılardan biri tarafından toplanmıştır. Dokümanlar veri analizi için klasörlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutunun analizleri için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Grupların homojen olup olmadıklarını belirlemek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre homojenliğin sağlandığı görülmüştür. Bu nedenle parametrik testlerden ilişkili grup t-testi, aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda eylem araştırmasından elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. İçerik analizinde etkinlik çalışma kâğıtlarındaki veriler; akıcılık, esneklik, ayrıntılama ve orijinallik açısından, nitelikli ve geliştirilmeli olarak kategorize edilmiştir. Araştırmada gelişimin ayrıntılı incelenebilmesi ve bulgulardaki karmaşıklığı önlemek açısından ilk beş etkinlik ve son beş etkinlikten elde edilen veriler sunulmuştur. Öğrenci öz-değerlendirme formları, odak grup görüşmesi ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analizde çarpıcı örnekler kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma amaçları ile ilgili elde edilen bulgular ilişkilendirilerek yer almaktadır. "Düşünme Becerileri Programı"nın problem çözme becerisine etkisini, öntest sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkili grup t-testi sonuçları bu bölümde yer almaktadır.

Tablo 1. PÇE Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkili Grup t Testi Sonuçları

Problem Çözme Becerisi	**N**	$\bar{X}$	**Ss**	**t testi**		
				T	**sd**	**p**
Öntest	37	68,39	8,76	3,69	36	,001
Sontest	37	73,94	7,29			

Tablo 1'e göre, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin (n=37) problem çözme beceri düzeyleri öntest-sontest puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<,01). Deney grubu öntest puanlarının aritmetik ortalaması 68,39, standart sapması 8,76; sontest puanlarının aritmetik ortalaması 73,94, standart sapması 7,29 olarak hesaplanmıştır. Buna göre Düşünme Becerileri Programı'nın deneme grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarını geliştirdiği sonucuna varılmaktadır.

Düşünme Becerileri Programı'nda yer alan problem çözme etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerine katkısına ait bulguların incelendiği bu bölümde bulgular; problem çözmenin basamakları kategorilerinde ayrıntılı olarak sunulmaktadır. Elde edilen veriler; problemin açıkça ifade edilmesi, problemin kime ait olduğunun belirlenmesi, en az bir ya da iki hipotez ortaya koyabilme, hipotez sonuçlarını tahmin etme,

en uygun hipotezi seçme, sonucu açıkça ifade etme ve sonucu değerlendirme ölçütlerine göre nitelikli ve geliştirilmeli olarak ikiye ayrılarak değerlendirilmiş böylelikle problem çözme basamaklarındaki gelişimin izlenmesi hedeflenmiştir.

Tablo 2. Problem Çözme Basamakları ile İlgili Frekans Değerleri

Etkinlik No	**Problemin Tanımlanması**		**Hipotezler Oluşturulması**		**Hipotezlerin Test Edilmesi**		**Sonucun Değerlendirilmesi**	
	Nitelikli	Geliştirilmeli	Nitelikli	Geliştirilmeli	Nitelikli	Geliştirilmeli	Nitelikli	Geliştirilmeli
	(f)	*(f)*	*(f)*	*(f)*	*(f)*	*(f)*	*(f)*	*(f)*
1	14	22	25	11	11	25	3	33
2	37	0	24	12	24	12	24	12
3	12	24	8	28	7	29	7	29
4	28	8	28	8	24	12	24	12
5	30	7	31	6	37	0	37	0
6	32	5	34	3	35	2	35	2
7	35	2	34	3	35	2	35	2
8	34	3	34	3	34	3	34	3
9	35	2	35	2	32	2	35	2

Tablo 2'de yer alan problem çözme becerisinin gelişimi ile ilgili verilen cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde problem çözmenin basamakları arasında sıkı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu becerinin gelişimi için problem çözme basamaklarının sırayla ve itinayla gerçekleşmesi önemlidir. İlk olarak problemin tanımlanması gerekmektedir. Bulgulara göre ilk etkinliklerde problemin tanımlanmasındaki oran, sonraki etkinliklere göre daha düşüktür. Problemin tanımlanmasında öğrenciler deneyim kazandıkça daha hızlı ve doğru bir şekilde problem tanımlaması yapabilmişlerdir. Problemin tanımlanmasının ardından hipotezlerin (olası çözüm yollarının) belirlenmesi basamağında öğrenciler daha iyi performans sergilemişlerdir. İlk üç etkinlikten sonra hipotezlerin geliştirilmesinde niteliğin arttığı tabloda görülmektedir. Hipotezlerin oluşturulması, test edilmesi ve sonucun değerlendirilmesi basamaklarındaki nitelikli cevapların oranının birbirine yakın olması hipotezler oluşturabilen öğrencilerin diğer basamakları belirlemekte zorlanmadıklarını göstermektedir. Bu bölümde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan programın sınıf içi uygulamalarının, öğrencilerin problem çözme becerilerine katkısı nitel verilerle detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Tablo 3. "Problem Çözme Etkinliklerinden Neler Öğrendiniz?" Sorusuna Alınan Cevaplar

Kategoriler	Betimlemeler
Problemler farklı yollarla çözülebilir.	• Hepimiz birbirimizden farklı şekillerde problemleri çözmeye çalışıyoruz (Ö1). • Genellikle öğretmenimiz bize bu hayattan geçerken hep aynı şeyler yazdırdı. Aynı sorular çözdürdü, aynı sonuçları bulduk. Çözümü tek olan sorular çözdük hep (Ö2).
Problem çözme deneyim kazandıkça gelişir.	• Bazı arkadaşlarımla tartıştığımda sizin anlattığınız şeyler aklıma geliyor ve hemen sorunu çözebiliyorum (Ö4). • Problemler çözerek geliştim artık birçok problemi kolayca çözebiliyorum (Ö5).
Problem çözme basamaklarını öğrendim/uyguladım.	• Ben problemi şöyle çözüyorum mesela bir hayal kuruyorum önce oyunla onları barıştırmaya çalışıyorum. Mesela arkadaşlarım kavga ederken ben ikiniz de haksızsınız diyorum. Olayı önce iyice anlamaya çalışıyorum. Daha sonra o problemi bir oyunla çözüyorum (Ö3). • Hızlıca aklımdan problem çözme basamaklarını geçirebiliyorum (Ö4).
Gerçek hayat problemleri çözebilirim.	• İlk öncelerde problem deyince aklıma ilk matematik problemleri geliyordu. Yani hiç böyle problem deyince sizin yaptırdığınız gibi problemleri hayatımızda karşılaşacağımız problemleri hiç düşünmüyordum (Ö6). • Benim burada yaptığım etkinlikler gerçek hayatımda daha iyi problem çözebilmeme neden oldu (Ö3).
Hayal gücü ile farklı çözüm yolları bulunabilir.	• Güzel fikirleri ortaya çıkarmak için de hayal gücümüzü kullanmamız yeterli oluyor (Ö2).

Öğrencilerin problem çözme etkinliklerinden öğrendikleri; problemlerin farklı yollarla çözülebileceği, problem çözme becerisinin deneyim kazandıkça geliştiği, problem çözme basamaklarını öğrencilerin öğrendiği ve uyguladığı, gerçek hayat problemleri çözebilecekleri ve hayal gücü ile farklı çözüm yolları bulunabileceği kategorilerinde ifade edilebilir. Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerin bu betimlemeleri, etkinliklerle problem çözme becerisinin özelliklerinin kazandırılabileceğini göstermektedir. Bu anlamda Ö1'in ifadeleri dikkat çekicidir.

Ö1: "*Bazılarımız problemleri daha iyi çözebiliyor bazılarımız hiç kavga etmeden konuşarak bazı sorunları aralarında çözüyorlar ama bazen bunları yapmayanlar sizin verdiğiniz çalışmaları çok iyi yapamayanlar ise bunu çok fazla iyi bilmiyor. Bazıları kavga ederek problemlerini çözüyor sanıyorlar ama aslında daha da büyütüyorlar sorunu. İyi bir problem çözücü olmak bizi hayatta da mutlu ediyor.*

Hepimiz birbirimizden farklı şekillerde problemleri çözmeye çalışıyoruz." ifadesinde "iyi bir problem çözücü" ifadesini kullanması önemlidir. Problem çözme basamaklarından olan hipotez geliştirmeyi fark ettiği ve problem çözme basamaklarını uygulamanın bireyleri mutlu edeceğini öğrendiği görülmektedir. Öğrencilerin problem çözme etkinliklerinden öğrendikleri; problemlerin farklı yollarla çözülebileceği, problem çözme becerisinin deneyim kazandıkça geliştiği, problem çözme basamaklarını öğrencilerin öğrendiği ve uyguladığı, gerçek hayat problemleri çözebilecekleri ve hayal gücü ile farklı çözüm yolları bulunabileceği kategorilerinde ifade edilebilir. Odak grup görüşmesi yapılan öğrencilerin bu betimlemeleri, etkinliklerle problem çözme becerisinin özelliklerinin kazandırılabileceğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlk amaç olan Düşünme Becerileri Programı'nın ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik yapılan analizler doğrultusunda *"Düşünme Becerileri Programı"nın öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırdığı* sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2016) tarafından yapılan araştırmada Problem Çözme Eğitim Programı geliştirilerek okul öncesi öğrencilerin problem çözme becerileri ile kişiler arası problem çözme becerilerine etkisinin incelediği araştırmada, öğrencilerin kişiler arası problem çözme düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, problem çözme becerilerini destekleyen eğitim programlarıyla öğrencilerin; problemin anlama ve tanımlama, problemin çözümü için gerekli bilgileri toplama, problemin çözüm yollarını belirleme, problem için en uygun çözümü seçme, problem için belirlenen çözümü uygulama, problemi çözme ve değerlendirme becerilerini kazanmalarının sağlanabileceği gibi, bununla birlikte kişiler arası problem çözme becerileri de geliştirilebilmektedir. Coşkun (2016) gibi Sarmaşık-Kaya (2018), Özkök (2005), Aydoğan (2004), Yeşilova (2013), Çetinkaya (2013), Özdil (2008), Yazgan ve Bintaş (2005), Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından gerçekleştirilen problem çözme becerisini geliştirme programlarının problem çözme becerisine etkileri ile ilgili

bulgular bu araştırmada uygulanan programın problem çözme becerisini geliştirdiği bulguları ile örtüşmektedir. Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik farklı eğitim kademeleri için geliştirilen, 6-12 hafta kadar uygulanan programlar ile bu beceriyi geliştirmenin mümkün olduğu bulgusu, eldeki araştırmada 16 hafta uygulanan programın problem çözme becerisi üzerindeki etkisi ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerisinin gelişimi ile ilgili verilen cevapların niteliğiyle ilgili bulgular incelendiğinde, problem çözme becerisinin basamakları arasında sıkı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin deneyim kazandıkça basamakları daha hızlı ve doğru uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türk (2008) tarafından geliştirilen problem çözme ve arabuluculuk eğitim programının çatışma çözüm becerileri ve empati becerileri üzerindeki etkisinin araştırılabilmesi için 16 hafta boyunca 591 öğrenciye arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin çatışma çözümünde daha yapıcı oldukları ve daha az hükmetme ile kaçınma stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Problem çözme ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinde anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın, deney ve kontrol gruplarının fark puanları değerlendirildiğinde, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark saptanmıştır. Mete ve Gerçek (2005)'in yaptıkları çalışmada PDÖ'nün hemşirelik yüksekokulunda okuyan öğrencilerin empatik eğilim düzeyleri ve empatik becerilerine etkisi araştırılmıştır. 2003-2004 eğitim yılında 192 öğrenci ile gerçekleştirilen, deneysel çalışmada öğrencilerin empatik becerilerinin arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonrası öğrencilerin empatik beceri düzeylerinde 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki araştırmada *problem çözme sürecinde empati yeteneğini kullanmanın önemi ve problem çözme becerisindeki etkisi ortaya konulduğundan* Mete ve Gerçek (2005) tarafından yapılan araştırmaların bulguları ile örtüştüğü görülmektedir.

Alan (2017) tarafından yapılan problem genişletme etkinliklerinin problem çözme becerisine etkisini belirlemeye yönelik çalışmada, öğrencilerin uygulama süreci sonunda hem problem çözme başarısında hem de üstbilişsel bilgi ve beceri düzeylerinde artış olduğu saptanmıştır. Bu bulgu eldeki araştırmada *her problem çözme sürecinin bir sonraki problemleri daha rahat ve güvenli algılayarak çözmeye yardımcı olduğu* bulgusu ile örtüşmektedir.

Deveci (2003) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler dersinde PDÖ kullanmanın derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilkayalı (1996) tarafından sosyal bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanmanın öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada ise, problem çözme yönteminin bilgiyi ve duyuşsal alan amaçlarının gerçekleşme düzeyini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki araştırmada öğrencilerin problem çözme etkinliklerinde empati ve öz-denetim gibi duyuşsal özelliklerinin geliştiği ve öğrencilerin etkinliklerin genelinde mutlu, heyecanlı, istekli olma durumları Deveci (2003) ve Yeşilkayalı (1996) tarafından yapılan araştırmalarda problem çözmenin duyuşsal özelliklere olumlu etkisi bulguları ile örtüşmektedir.

Tüm bu bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Araştırmacılar farklı yaş gruplarında problem çözme becerisine müdahale programları ile problem çözme becerilerinin gelişim düzeylerini karşılaştırabilir.
- Araştırmanın nitel kısmından elde edilen ve alan yazında problem çözme becerisinin basamakları ile ilgili ulaşılan farklı sonuçlar dikkate alınarak, araştırmacılar tarafından bu boyutlarla ilgili yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmada ilkokul öğrencilerinin problem çözme basamakları arasında sıkı bir bağ çıkması sonucundan hareketle farklı yaş gruplarında basamaklar arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedefleyen yeni araştırmalar tasarlanabilir.
- Araştırmacı tarafından geliştirilen Düşünme Becerileri Programı kullanılarak farklı çalışma gruplarıyla araştırmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

Alan, S. (2017). *Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme ve üstbilişe etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 1*(38), 149- 166.

Aydoğan, E. Y. (2004). *İlköğretim ikinci ve dördüncü sınıf öğrencilerine genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bulut-Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5*(1), 1-18.

Coşkun-Alemdar, M. (2016). *Problem çözme eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların problem çözme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, Ş. (2013). *Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.

Deveci, H. (2003). Sosyal bilgiler dersinde problem dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Eskişehir: T.C. Anadolu Üni. Yayınları: 1455/Eğitim Fakültesi Yayınları: 87.

Ersoy, E. ve Başer, N. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*(9), 128-137.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 32*(2), 127-146.

Karakuş, M. (2000). *Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin yaratıcı sorun çözme programının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Mete, S. ve Gerçek, E. (2005). Pdö yöntemiyle eğitim gören hemşirelik öğrencilerinin empatik eğilim ve becerilerinin incelenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 9* (2), 11-17.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Philips, J. M. (2005). Strategies for Active Learning in Online Continuing Education. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *36*(2), 77-83.

Sarmaşık-Kaya, G. (2018). *Etkili düşünme eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.

Türk, F. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının problem çözme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 229-23.

Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 210-218.

Yeşilkayalı, E. (1996). İlkokul 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde problem çözme yönteminin öğrencilerin okul başarıları ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yeşilova, Ö. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Sürecindeki Davranışları ve Problem Çözme Başarı Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırılmış Problem Kurma Becerilerinin İncelenmesi

Investigation of Structured Problem Forming Skills of Clasroom Teachers

Yasemin Kubanç[1], Elçin Ayaz[2]

Özet

Problem kurma sürecinde öğretmenlerin, farklı matematik sorularını kullanarak kendi öğretim yöntemlerini zenginleştirmeleri ve bu sürece öğrencilerinin de katılmalarını sağlamaları oldukça önemlidir. Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırılmış problem kurma becerilerini tespit etmek amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında sınıf eğitimi 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Son sınıftaki öğretmen adaylarının tamamı çalışmaya katılımcı olarak davet edilmiş ve 104 kişi içerisinden 93 kişi gönüllü olarak katılımcı olmayı kabul etmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanarak, öğretmen adaylarından elde edilen cevaplar nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının problem kurma becerileri Stoyanova ve Ellerton'un (1997) problem kurma etkinliklerinden yapılandırılmış problem kurma durumuna göre incelenmiştir. Öğretmenlerin yazmış olduğu problemler, ilk aşamada problem ve problem değil şeklinde sınıflandırılmıştır. Problem olarak kabul edilmeyen cevaplar, nedenleriyle birlikte ele alınarak öğretmen adaylarının problem kurarken yaşadığı zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, araştırmada öğretmenlerin problem kurma becerilerinin gelişimine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Problem kurma, sınıf öğretmeni, toplama işlemi

Abstract

During the problem-building process, it is important that teachers enrich their own teaching methods by using different mathematics questions and ensure the participation of their students. In this study in order to determine the structured problem-building skills of classroom teachers, all students who attended 4th grade in 2018-2019 academic year with easily accessible status sampling method from purposive sampling methods were invited to the study and 93 students from 104 students volunteered to participate accepted. The answers obtained from the clasroom teachers were analyzed according to the descriptive analysis technique and the data were visualized with a table. The clasroom teachers' problem-building skills were examined according to the structured problem-setting situation of the problem-building activities of Stoyanova and Ellerton (1997). The problems written by the teachers were classified as problems and not problems in the first stage. The answers, which are not accepted as problems, are examined together with their reasons and the difficulties experienced by the teacher candidates in establishing problems are tried to be determined. Based on these results, suggestions were made for the development of teachers' problem-building skills.

Keywords: Problem setting, classroom teacher, additions operations

Giriş

Problem kurma; hem yeni problemlerin oluşturulması hem de verilen problemlerin yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Leung, 1993; Yıldız, 2014). Akay'a (2006) göre problem kurma veya kurma mevcut bir durumla ilgili incelenecek veya keşfedilecek soruları ve yeni problemler üretmeyi içermektedir. Problem kurma becerileri iyi düzeyde olan öğretmenlerin, bu becerilerini öğrencilerin matematiği anlaması ve öğretimi tasarlamalarında kullanmaktadır (Leung, 2013). Problem kurma ile ilgili çalışmalar; problemi ifadelendirme, problemi görselleştirme ve problemle ilgili niteliksel akıl yürütme gibi konularda öğretmenlerin ve öğrencilerin becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir (Yıldız, 2014). Baykul'a (2014) göre problem kurma, eldeki verilerden hareketle gerçekçi problemler kurma temeline dayanmaktadır. Ayrıca problem kurmanın problem çözme gibi tek bir doğru cevabı bulunmamaktadır, bireyin yaratıcılığına bağlı olarak değişik formlarda problem kurulabilir (Kojima, Miwa & Matsui, 2009). Yine öğretmenlerin problem kurma etkinliklerinde kurdukları problemlere bakılarak konu ile ilgili temel kavramlarda bilgi eksikliği olup olmadığı ve kavram yanılgıları yaşayıp yaşamadıkları anlaşılabilir (Yıldız, 2014).

Matematik öğretim sürecinde sınıf öğretmenlerinin konuya ve öğrencinin seviyesine uygun problem kurabilmeleri oldukça önemlidir. Marton'a (1995) göre, bir problem öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği derecede gerçek ve ilgi uyandırıcı olmalıdır. Pesen'e (2003) göre ise bir problem; çocuğun kendi yakın çevresinden alınmalıdır ve problemler çocuğun severek uğraşacağı özellikte olmalıdır. Ayrıca Yıldız (2014), öğretmenlerin derste cevabı önceden bilinmeyen kısa açık uçlu problemler kurulmasının gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde English (1997) problem kurmanın hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin matematiksel bilgilerinin artmasına ve eleştirel düşünme

[1]Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Türkiye, y_kubanc@hotmail.com
[2]Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Türkiye, elcin.ayazz@gmail.com

becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Altun (2012) ise, problem kurma çalışmalarının öğretmenlerin ve öğrencilerin matematiğe karşı sempati kazanmasını sağladığını ifade etmiştir.

Problem kurma becerileri ise araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Silver (1994) problem kurmayı; yeni bir problem kurma, çözümden sonra problemi yeniden yapılandırma ve çözümden sonra problemin amacını değiştirerek yeniden yapılandırma olmak üzere üçe ayırmıştır. Stoyanova ve Ellerton (1996) problem kurmayı; serbest, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış problem kurma şeklinde üç başlık altında sınıflandırmıştır. Christou, Mousoulides, Pittalis, Pitta-Pantazi ve Sriraman, (2005) problem kurmayı; düzenleme, aktarma, seçme ve kavrama şeklinde dörde ayırmıştır.

Öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının sahip oldukları problem kurma becerileri öğrencilerin gelişimini yakından ilgilendirdiği için oldukça önemli görülmektedir. Alan yazında da öğretmen ve öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Abu Elwan (2002), matematik öğretmeni adaylarının problem kurma becerilerinden yola çıkarak problem çözme performanslarını incelemiştir. Araştırma sonucunda problem kurma becerileri iyi olan öğretmen adaylarının problem çözme performanslarının geliştiğini tespit etmiştir. Yine Dede ve Yaman (2004) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin problem kurarken zorluk yaşadıklarını ifade ederken, Korkmaz ve Gür (2006) öğretmen adaylarının genelde doğru ifadelerle problem kurabildiklerini, ancak bu problemlerin daha çok ders kitaplarındaki soru ve problemlerle benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir. Bir başka çalışmada Işık, Işık ve Kar (2011), öğretmen adaylarının farklı temsiller kullanarak problem kurma başarılarının düşük olduğunu gözlemlemişlerdir. Yine Işık ve Kar (2012) yapmış oldukları başka bir çalışmada problem kurma sırasında yedi farklı hata yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının farklı türde problem kurma becerilerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Kılıç (2013) da yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış problem kurma durumlarında ortak stratejiler kullanmayı tercih ettiklerini tespit etmiştir. Şengül ve Kantarcı (2015), yaptıkları araştırmada matematik öğretmeni adaylarının çoğunlukla problem kurmada başarılı olduklarını, başarılı olmayan öğretmen adaylarının ise deneyim eksikliği ve müfredat bilgi eksikliğinden dolayı başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Bayazit ve Kırnap-Dönmez (2017) öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurmada daha başarılı olduklarını, ancak kurulan problemlerin düşük düzeyde aritmetik işlem gerektiren rutin problemlerden oluştuğunu ifade etmiştir. Yine Altıntaş ve Tanrıseven (2017) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin problem kurma öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğunu ve kıdem, cinsiyet gibi etkenlerden etkilenmediğini ifade etmişlerdir. Köken ve Gökkurt-Özdemir (2018) çalışmalarında öğretmenlerin matematiksel alan bilgilerinin eksik olmasından dolayı problem kurmada zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının en çok yapılandırılmış problem kurmakta zorluk yaşadıklarını gözlemişlerdir. Sitrava ve Işık (2018), sınıf öğretmeni adaylarının dört işleme yönelik serbest problem kurma becerilerini incelemiş ve öğretmen adaylarının müfredat bilgisi eksikliğinden dolayı kazanımlara uygun problem kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, sözel denklem yazan ve hiç problem kuramayan öğretmen adaylarının alan bilgilerinin, problem çözme deneyiminin ve yaratıcılıklarının yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

İlgili literatürde tartışıldığı gibi matematiğin temelini oluşturan toplama işlemine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının problem kurma becerilerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Problem kurmanın öneminden dolayı öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin araştırılmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarda toplama işlemine yönelik problem kurma becerilerini belirlemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adayları doğal sayılarda toplama işlemine yönelik yapılandırmacı problem kurabilmekte midir?
2. Sınıf öğretmeni adayları toplama işlemine yönelik yapılandırmacı problem kurarken daha çok hangi kavramları tercih etmektedir.
3. Sınıf öğretmeni adayları toplama işlemine yönelik yönelik yapılandırmacı problem kurarken ne tür hatalar yapmaktadır?

Yöntem

Araştırma Grubu (Çalışma Grubu): Bu çalışma, 2018-2019 öğretim yılında Fırat Üniversitesinin sınıf öğretmenliği programında okuyan ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dördüncü sınıfta öğrenim gören 93 sınıf öğretmeni adayıyla yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Bu öğrencilerin Temel Matematik I ve II, Matematik öğretimi I ve II derslerini almış olmalarından dolayı problem kurmaya ve toplama işlemine yönelik bilgi ve becerilerinin diğer sınıf seviyelerine göre daha iyi düzeyde olmaları beklenmektedir.

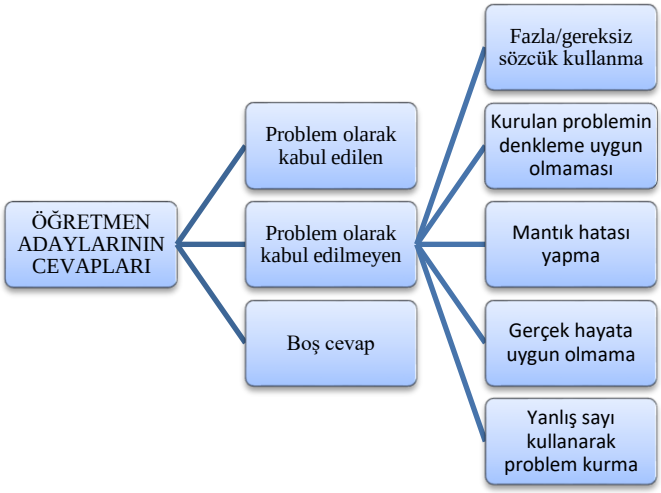
Veri Toplama Aracı: Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak Stoyanova ve Ellerton'un (1996) problem kurma basamaklarından "yapılandırılmış problem kurma" basamağına uygun olarak geliştirilen soru aracılığıyla toplanmıştır. Stoyanova ve Ellerton (1996) problem kurmayı; serbest,

yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Bu araştırmada da kullanılan yapılandırılmış problem; öğrencinin verilmiş bir problem, verilmiş bir çözüm ya da bir problem durumuna uygun problem kurmasıdır (Sitrava & Işık, 2018). Ergün'e (2010) göre, yapılandırılmış problem kurma, tüm bilgileri tam olarak verilen bir problemden hareketle bu problemin verilerini yeniden düzenleyerek probleme benzer yeni problemler yazılmasıdır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına sorulmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen aşağıdaki soruya cevap vermeleri istenmiştir.

- *534 + 175= 174 + ▲ matematik cümlesine uygun rutin olmayan bir problem kurunuz.*

Veri Toplama Süreci: Sınıf öğretmeni adaylarından görüşme formun aracılığıyla, çocukların seviyelerini dikkate alarak yukarıdaki matematik cümlesine uygun bir problem kurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi*:* Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniğine göre analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının yazdığı problemler öncelikle Ö1, Ö2….Ö93 şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analizinin ilk aşamasında öğretmen adaylarının yazdığı problemler, problem olup olmama durumuna göre incelenmiş ve frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir. Problem olarak kabul edilen ifadelerde öğretmen adaylarının daha çok hangi kavramları kullanarak problem yazdıkları belirlenmiştir. Bu kavramlar için; insan, nesne, hayvan, giysi, yiyecek isimleri gibi alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra problem olarak kabul edilmeyen ifadeler; fazla/gereksiz sözcük kullanma, kurulan problemin denkleme uygun olmaması, mantık hatası yapma, gerçek hayata uygun olmama ve yanlış sayı kullanarak problem kurma gibi alt temalara göre sınıflandırılarak betimsel analiz yapılmıştır (Şekil 1.)



Şekil 1. Problem kurmaya ilişkin elde edilen kategoriler ve alt kategoriler

Veri analizinin güvenirliliğini kontrol etmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen; "Güvenirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucuna göre kodlayıcılar arasındaki oran %88 olarak bulunmuştur.

Bulgular

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının doğal sayılarda toplama işlemine yönelik problem kurma becerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurma basamağına uygun olarak hazırlanmış olan problem durumuna ilişkin kurmuş oldukları ifadeler analiz edilmiş olup; ortaya çıkan kategoriler ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırılmış problem kurma ifadelerine ilişkin verilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırılmış Problem Kurma İfadelerine İlişkin Veriler

Öğretmen adaylarının cevapları	**n**	**%**
Problem olarak kabul edilen	47	51
Problem olarak kabul edilmeyen	32	34
Boş	14	15
Toplam	**93**	**100**

Tablo 1'e göre sınıf öğretmeni adaylarının 47'si (%51) verilen ifadeye uygun yapılandırılmış problem kurarken, 32'sinin (%34) yazdığı ifade, verilen duruma uygun bir problem olarak kabul edilmemiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının 14'ü (%15) ise verilen ifadeye uygun herhangi bir cevap vermeyerek boş bırakmıştır.

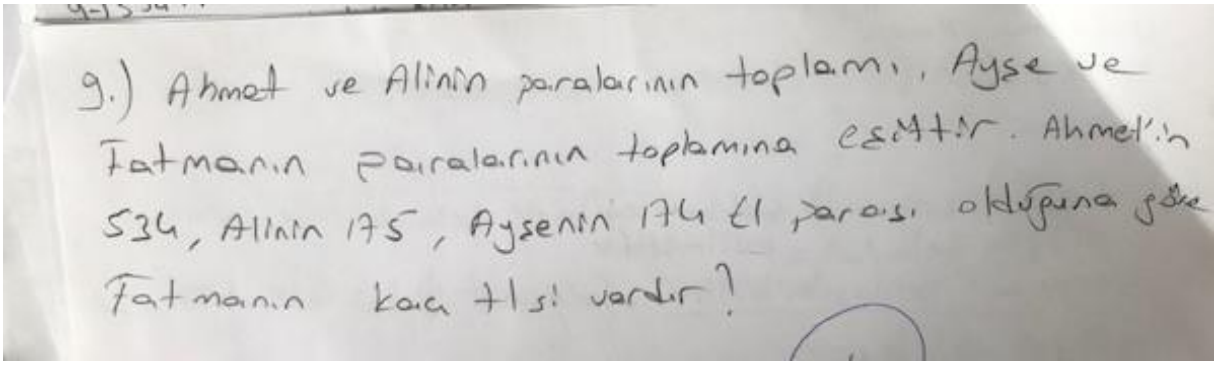
Problem olarak kabul edilen ifadelerde öğretmen adaylarının en sık hangi kavramları kullanarak problem kurduklarına ilişkin verilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Problem Olarak Kabul Edilen İfadelerde Öğretmen Adaylarının En Sık Hangi Kavramları Kullanarak Problem Kurduklarına İlişkin Veriler

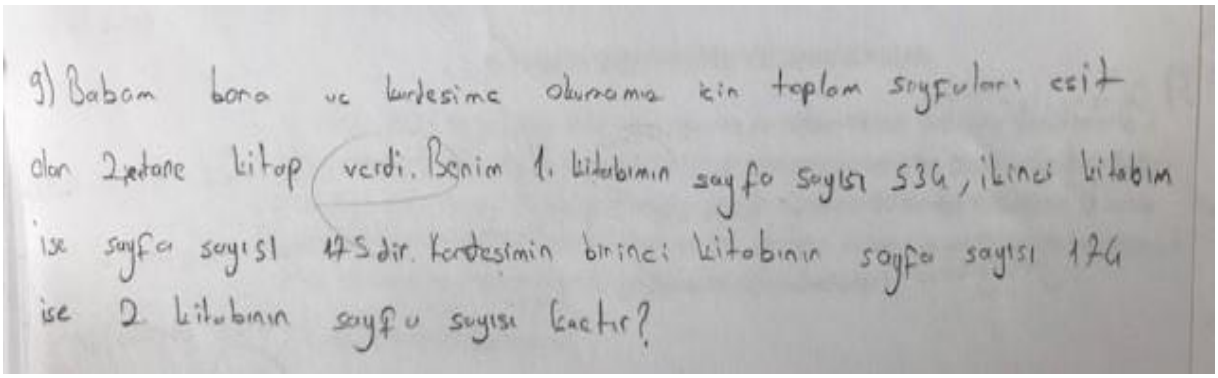
İnsan	**Giysi**	**Yiyecek**	**Hayvan**	**Nesne**	**Araç-Gereç**
Gelin (1)	Kaban (2)	Un (1)	Koyun (2)	Para (7)	Kitap (9)
Damat (1)	Ayakkabı (1)	Bulgur (1)	Keçi (1)	Bilye (4)	Kalem (2)
Kadın (1)	Elbise (1)	Pirinç (1)	Tavuk (2)	Boncuk (1)	Defter (1)
Erkek (1)	Ceket (1)	Buğday (1)	Tavşan (1)	Şişe (1)	Telefon (1)
	Pantolon (1)	Elma (2)	Ördek (1)	Masa (1)	Bilgisayar (1)
		Şeker (1)			
		Ceviz (1)			
		Muz (1)			
		Limon (1)			
Toplam : 4 (%7)	**6 (%11)**	**10 (%18)**	**7 (%12)**	**14 (%25)**	**14 (%25)**

Tablo 2'de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları yapılandırılmış problem kurarken en sık araç-gereç (%25) ve nesne (%25) isimlerini kullanmayı tercih ettikleri ve en sık kullandıkları kavramın "kitap" ve "para" kavramları olduğu görülmektedir. Aşağıda örnek öğretmen adaylarının problem olarak kabul edilen doğru ifadelerine yer verilmiştir.

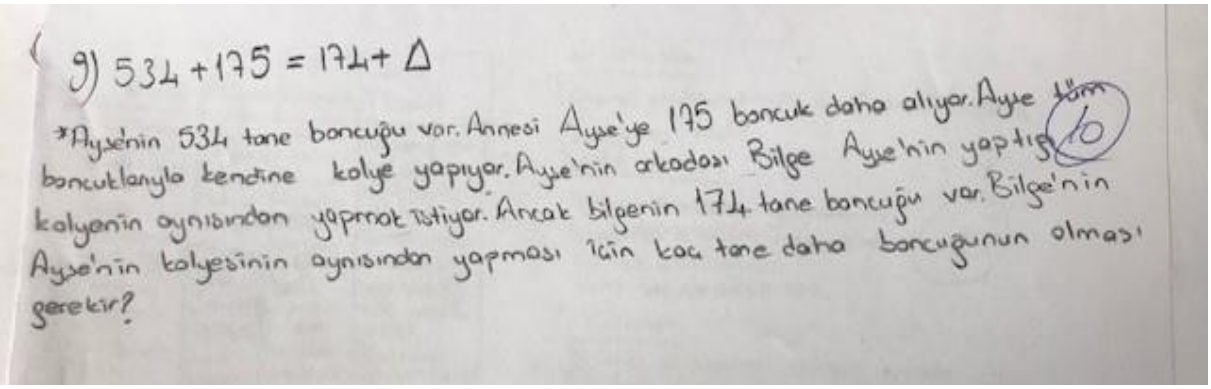
Ö4 kodlu öğretmen adayı


9.) Ahmet ve Alinin paralarının toplamı, Ayşe ve Fatmanın paralarının toplamına eşittir. Ahmet'in 534, Alinin 175, Ayşenin 176 tl paraşı olduğuna göre Fatmanın kaç tl si vardır?

Ö33 kodlu öğretmen adayı


9) Babam bana ve kardeşime okumamız için toplam sayfaları eşit olan 2 adet kitap verdi. Benim 1. kitabımın sayfa sayısı 534, ikinci kitabım ise sayfa sayısı 175 dir. Kardeşimin birinci kitabının sayfa sayısı 176 ise 2. kitabının sayfa sayısı kaçtır?

Ö56 kodlu öğretmen adayı



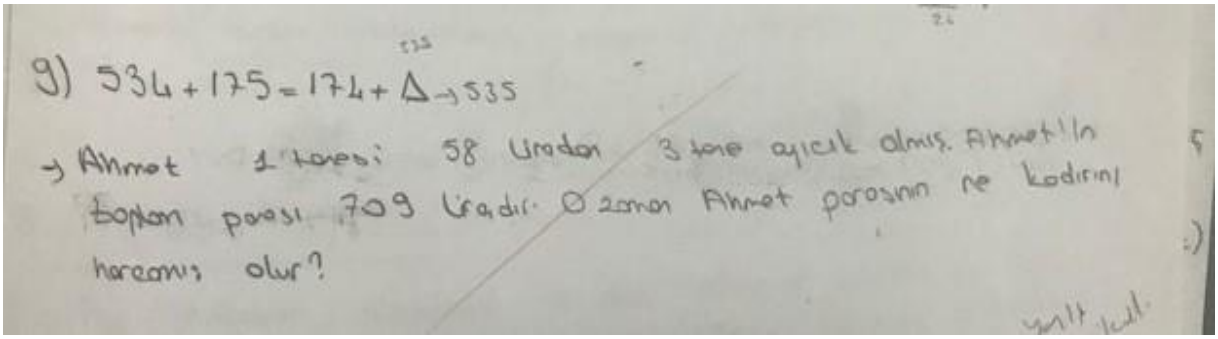
Problem olarak kabul edilmeyen ifadeler fazla/gereksiz sözcük kullanma, kurulan problemin denkleme uygun olmaması, mantık hatası, gerçek hayata uygun olmama ve yanlış sayı kullanma olmak üzere beş alt temaya göre sınıflandırılarak Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3. Problem Olarak Kabul Edilmeyen İfadeler

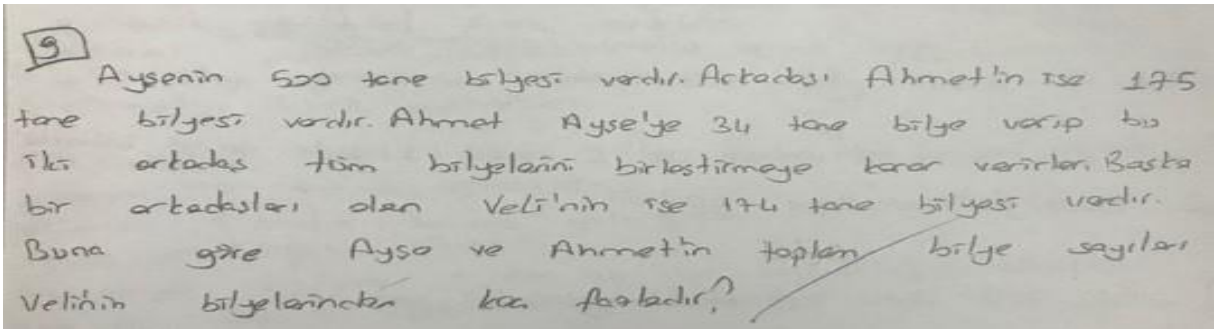
Fazla/gereksiz sözcük kullanma		Kurulan problemin denkleme uygun olmaması		Mantık hatası		Gerçek hayata uygun olmama		Yanlış sayılarla problem kurma	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
5	11	20	42	10	21	3	7	9	19

Öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurarken birden fazla hata yaptığı görülmektedir. Tablo 3'teki verilere göre; öğretmen adayları en sık kurulan problemin denkleme uygun olmaması (%42) konusunda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu hatayı mantık hatası (%21) ve yanlış sayılarla problem kurma hatası (%19) takip etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının fazla/gereksiz sözcük kullandıkları (%11) ve gerçek hayata uygun olmayan problem kurdukları (%7) için verdikleri cevaplar doğru kabul edilmemiştir. Aşağıda öğretmen adaylarının örnek problem olarak kabul edilmeyen yanlış ifadelerine yer verilmiştir.

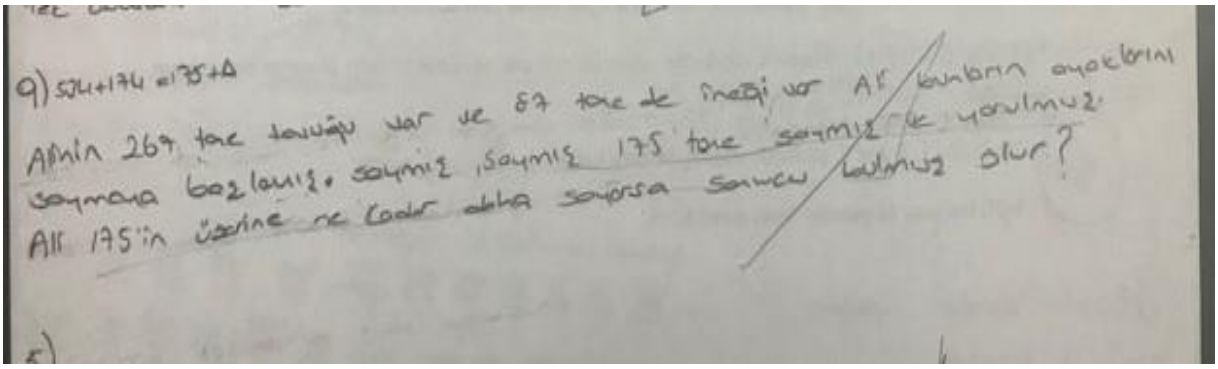
Ö21 kodlu öğretmen adayı (Yanlış sayılarla problem kurma- Kurulan problemin denkleme uygun olmaması)



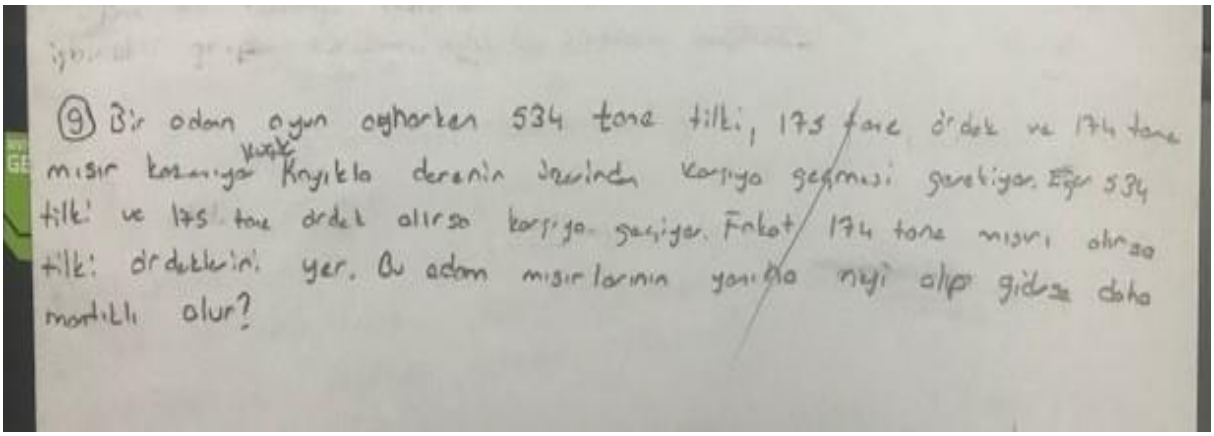
Ö33 kodlu öğretmen adayı (Kurulan problemin denkleme uygun olmaması- Mantık hatası)



*Ö45 kodlu öğretmen adayı (*Yanlış sayılarla problem kurma- Kurulan problemin denkleme uygun olmaması- Mantık hatası)



Ö59 kodlu öğretmen adayı (Gerçek hayata uygun olmama- Mantık hatası- Kurulan problemin denkleme uygun olmaması)



Öğretmen adaylarının örnek cevaplarında görüldüğü gibi Ö21 ve Ö45 kodlu öğretmenler yanlış sayılarla problem kurarken; Ö33, Ö45, Ö56 kodlu öğretmenlerin kurdukları problemlerde mantık hatası vardır. Yine Ö59 kodlu öğretmenin kurduğu problem gerçek hayata uygun değilken; dört öğretmenin tamamının kurduğu problemler verilen matematik cümlesine uygun değildir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarından verilen matematik cümlesine uygun yapılandırılmış bir problem kurmaları istenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının kurdukları problemler çeşitli açılardan incelenerek, problem kurma becerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda 93 sınıf öğretmeni adayının yarısından fazlasının (%51) yapılandırılmış problem kurdukları görülmüştür. Bunun yanında verilen matematik cümlesine uygun yapılandırılmış problem kurmayan ve hiç cevap vermeyen öğretmen adaylarının oranı da oldukça yüksektir (%49). Problem kurma becerisinin içerik ve kavram bilgisiyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde bu öğretmen adaylarının toplama işlemine yönelik içerik ve kavram bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Elde edilen veriler doğrultusunda bu öğretmen adaylarının yapılandırılmış problem kurma konusunda kısmen bilgi eksikliği yaşadıkları söylenebilir. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Kılıç (2017) çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının %75'inin problem kurmada başarılı olduklarını ifade etmiştir. Yine Sitrava ve Işık (2018) öğretmen adaylarının %75'inin toplama işlemine yönelik sözel problem kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde birçok araştırmacı (Akdemir & Türnüklü, 2017; Çomarlı, 2018; Bayezit & Kırnap Dönmez, 2017; Kırnap Dönmez, 2014; Şengül & Katrancı, 2014; Türnüklü, Ergin & Aydoğdu, 2017) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının çoğunlukla problem kurmada başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Kanbur (2017) ise çalışmasında öğretmen adaylarının en çok yapılandırılmış problem kurmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir.

Problem kuran öğretmen adaylarının daha çok "kitap" ve "para" gibi araç-gereç ve nesne isimlerini kullanarak problem kurdukları görülmüştür. Problem kurma becerisi öğretmenin hayal gücüne, yaratıcılığına, alan bilgisine ve geçmiş deneyimlerine bağlı olarak değişmektedir (Sitrava & Işık, 2018). Bu kapsamda öğretmen adaylarının problem kurarken giysi, yiyecek, insan, hayvan, nesne ve araç-gereç ismi olmak üzere 33 farklı kavram kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının benzer kavramlar kullanarak problem kurmalarının nedeni; kavram bilgisi eksikliği ve yaratıcılık konusunda görülen eksikliklerden veya öğretmen adaylarının

ders kitaplarında yer alan sözel problemlere benzer problemler kurmaya çalışmalarından kaynaklanmış olabilir. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Çomarlı (2018) çalışmasında öğretmenlerin kurduğu 24 problemin 22'sinin ders kitaplarında karşılaşılabilecek içerik de problemler olduğunu ifade etmiştir. Yine Şengül ve Kantarcı (2015) öğretmen adaylarının ders kitaplarında yer alan matematiksel problemlerin dışına çıkmadıklarını gözlemlemiştir. Aynı şekilde Korkmaz ve Gür (2006) öğretmen adaylarının kurdukları problemlerin ders kitaplarında yer alan problemlere çok benzediğini ifade etmiştir. Işık ve Kar (2012) çalışmalarında öğretmenlerin problem kurarken farklı kavramları çok fazla kullanmadıklarını gözlemiştir. Kanbur (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının en az kavram kullandığı problem türünün yapılandırılmış problemler olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yazdığı problemler her ne kadar yapılandırılmış problem durumuna uygun olsa da, öğretmen adaylarının yazdığı problemlerin çoğunlukla açık, anlaşılır ve özgün olmadıkları görülmektedir. Çomarlı (2018) öğretmen adaylarının farklı tipte problem kuramamalarının PISA ve TIMSS raporlarına düşük başarı olarak yansıdığını ifade etmişlerdir.

Yazdıkları ifadeler problem olarak kabul edilmeyen öğretmen adaylarının en sık "kurulan problemin denkleme uygun olmaması" şeklinde hata yaptıkları görülürken, bu hatayı mantık hatası ve yanlış sayıları kullanarak problem kurma hatası takip etmektedir. Zehir (2013) araştırmasında öğretmen adaylarının problem kurma sırasında 12 farklı hata yaptıklarını ifade etmiştir. Bu hataların nedeni olarak ise konuya dair kavramsal bilgi eksikliği ve kurulan problemi kontrol edememeyi göstermiştir. Kar (2014) çalışmasında problem kurmaya yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu fakat farklı problem kurma etkinliklerine yönelik bilgilerinin sınırlı olduklarını ifade etmiştir. Tobias (2012) problemin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi için öğretmenin kullandığı dilin açık ve anlaşılır olması gerektiğini ifade etmiştir. Kar (2014) öğretmenlerin kurdukları problemlerden ne demek istediklerini çok ifade edemediklerini ifade etmiştir. Yine Kırnap Dönmez (2014) çalışmasında öğretmenlerin problem kurma etkinliklerinde hata yapmasının nedenini deneyim eksikliğine bağlamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları alan yazındaki çalışmaların sonuçlarıyla benzer şekilde, öğretmen adaylarının çoğunluğunun yapılandırılmış problem kurmada zorlandıklarını hatta problem kurdukları cümlelerin açık, anlaşılır ve net olmadığını göstermektedir. Öğretmen adayları problem kurarken sıklıkla mantık hatası yaptıkları, problem cümlelerinde benzer kavramları kullandıkları ve ders kitaplarındaki problemlerin dışına çıkamadıkları görülmektedir. Matematik öğretiminde özellikle ilkokul seviyesinde ders verecek olan öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının bu konuda belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu tarz çalışmalar mevcut eğitim sisteminde iyileştirmeye ihtiyaç duyulan konuların açığa çıkması için oldukça etkili olacaktır. Araştırmacıların benzer çalışmalarda zorluklarla karşılaşmamaları için katılımcılara yapılandırılmış problemde nelere dikkat etmeleri gerektiği ve araştırma kapsamı vurgulanabilir. Katılımcıların problem kurma becerilerinin ne düzeyde olduğu, yapılan hataların neler olduğu paylaşılarak kendilerini bu konularda geliştirmeleri ve olumlu tutuma sahip olmaları beklenebilir. İlkokul matematik öğretiminde bir öğretmenin rolü ve neleri değiştirebileceğini tartışmaları sağlanabilir. Ayrıca, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarıyla yapılandırılmış problem kurma becerisi çalışılmıştır. Benzer şekilde serbest, yarı yapılandırılmış problem kurma becerileri, dört işlemin çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerine göre uygulanarak kapsam genişletilebilir.

Kaynakça

Abu-Elwan, R. (2002). Effectiveness of problem posing strategies on prospective mathematics teachers' problem solving performance. *Journal of Science and Mathematics Education in S.E. Asia*, 25(1), 56-69.

Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akdemir, Ş. T. ve Türnüklü, E. (2017). Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin açılar ile ilgili problem kurma süreçlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports &Science Education*, 6(2), 17-39.

Altıntaş, Y. D. ve Tanrıseven I. (2017). Sınıf öğretmenlerinin problem kurma öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi. *Route Educational And Social Science Journal*, 4(2), 33-42.

Altun, M. (2012). Liselerde matematik öğretimi (6. Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.

Bayazit İ. ve Kırnap-Dönmez S. M. (2017). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin orantısal akıl yürütme gerektiren durumlar bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 8(1), 130-160.

Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar) (2. Baskı*). Ankara: Pegem Akademi.

Christou, C., Mousoulides, N., Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D. ve Sriraman, B. (2005). An empirical taxonomy of problem posing processes. *ZDM Mathematics Education*, 37(3), 149-158.

Çomarlı, S. K. (2018). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri işleme öğrenme alanına ilişkin problem kurma becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Dede, Y. ve Yaman, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem kurma ve çözme becerilerinin belirlenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 236-252.

English, L, D. (1997). The development of fifth-grade children's problem posing abilities. *Educational Studies in Mathematics,* 34(3), 183-217.

Ergün, H. (2010). *Problem tasarımının fizik eğitiminde kavramsal öğrenmeye ve problem çözmeye etkisi.* Doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Işık, C., Işık, A. ve Kar, T. (2011). Öğretmen adaylarının sözel ve görsel temsillere yönelik kurdukları problemlerin analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 3949.

Işık, C. ve Kar, T. (2012). 7. sınıf öğrencilerinin kesirlerde toplama işlemine kurdukları problemlerin analizi. *İlköğretim Online, 11*(4), 1021-1035.

Kanbur, B. (2017). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dinamik geometri yazılımı ile desteklenmiş ortamda problem kurma durumlarının ve görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kar, T. (2014). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim için matematiksel bilgisinin problem kurma bağlamında incelenmesi: kesirlerle toplama işlemi örneği*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kılıç Ç. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının farklı problem kurma durumlarında sergilemiş oldukları performansın belirlenmesi. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1195-1211.

Kılıç, Ç. (2017). A new problem-posing approach based on problem-solving strategy: Analyzing pre-service primary school teachers' performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 771-789.

Kırnap-Dönmez, S. M. (2014). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Kojima, K., Miwa, K. and Matsui, T. (2009). *Study on support of learning from examples in problem posing as a production task*.https://pdfs.semanticscholar.org/d8d7/c75466637e1686cb210ffb62e102a28f92b4.pdf. Sayfasından ulaşılabilir.

Korkmaz E. ve Gür H. (2006). Öğretmen adaylarının problem kurma becerilerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 8(1), 64-74.

Köken, C. B. ve Gökkurt-Özdemir, B. (2018, Nisan). *Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının farklı problem kurma durumlarına ilişkin performanslarının incelenmesi: prizma örneği*. II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, Muğla: Bodrum.

Leung, S. S. (1993). The relation of mathematical knowledge and creative things to the mathematical problems posing of prospective elementary school teachers on tasks differing in numerical information content. Doctoral dissertation. University of Pittsburgh, United States.

Marton, R. L. (1955). *Teaching aritmetic in the elementary school*. Çev. Yakalıoğlu, A., İstanbul: Maarif Basımevi.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: a sourcebook. Uk: Sage.

Pesen, C. (2003). *Matematik öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.

Sitrava T. R. ve Işık, A. (2018). Investigation of Prospective Primary School Teachers' Problem Posing Skills Based on Comprehending and Selecting Problem Posing Situations. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20 (3), 767-781.

Stoyanova, E. and Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing in school mathematics. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in mathematics education* (pp.518–525). Melbourne, Australia: Mathematics Education Research Group of Australasia.

Şengül, S. ve Katrancı, Y. (2014). Structured problem posing cases of prospectıve mathematıcs teachers: experiences and suggestions. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications,* 5(4), 190-204.

Şengül, S. ve Katrancı, Y. (2015). Free problem posing cases of prospective mathematics teachers: difficulties and solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 174, 1983–1990.

Tobias, J. M. (2012). Prospective elementary teachers' development of fraction language for defining the whole. *Journal of Mathematics Teacher Education,* 16(2), 85-103.

Türnüklü, E., Ergin, A. S. ve Aydoğdu, M. Z. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin üçgenler konusunda problem kurma çalışmalarının incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(24), 467-486.

Yıldız, Z. (2014). Matematikte problem kurma çalışmalarının öğretmen adaylarının problem kurma becerilerine ve üst bilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Doktora Tezi.* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zehir, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının kesir işlemlerine yönelik problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Doktora Tezi.* Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

1. Sınıf Öğrencilerinin Rakam Yazma Becerilerinin Yaş Farklılıklarına ve Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumlarına Göre İncelenmesi

Investigation of 1st Grade Students' Number Writing Skills According to Age Differences and Whether They Had Pre-school Education or Not

Zeynep Doğan[1], Zeynep Sarıçoban[2], Metin Asarkaya[3], Tuğba Burak[4], Tuğba Kaplan[5]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarının ve öğrenciler arasındaki yaş farklılıklarının, rakam yazma becerisine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 100 öğrenci oluşturmaktadır. Kullanılan veri toplama aracında 0'dan 9'a kadar rakamlar yazıyla ifade edilmiştir ve her birinin altında uygun büyüklükte kutucuk bulunmaktadır. Öğrencilerden yazıyla ifade edilen rakamları alttaki kutucuklara sembolle yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin yaş farklılıkları (5, 5,5, 6, 6,5 ve 7) ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre tablolar halinde sunulmuştur. Rakamların yazılışlarının analiz sürecinde rakamların şekillerine göre farklı inceleme durumları söz konusu olmuştur. Örneğin, tüm rakamlarda genel olarak bir başlangıç ve bitiş noktası bulunmaktadır. Öğrencilerin rakamları yaparken, bunlara dikkat edip etmediğine, rakamın bitiş noktasına bir çıkıntı veya bir boşluk oluşup oluşmadığına, yapılan rakamları herhangi bir harfe benzetip benzetmediklerine de bakılmıştır. Dikey-yatay çizgilere, yuvarlaklık, genişlik durumlarına, çizgilerin eğik veya eğri çizilip çizilmediği de incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayanlara göre rakam yazma becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu, rakamları en az hatayla ya da hatasız şekilde yaptıkları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İlkokul 1. sınıf, okul öncesi eğitimi, matematik, rakam yazma

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of age differences among primary school 1st grade students and of whether they had pre-school education or not, on their vertical numbers writing skills. The design of the study was determined as case study. The sample of the study consists of 100 students. In this data collection tool, the numbers 0 to 9 are indicated in writing, and under the each of them has an appropriate sized box. The students were asked to write the numbers expressed in writing in the boxes below by using their symbol. The data obtained are presented in tables according to the age differences (5, 5,5, 6, 6,5 and 7) of the students and whether they had preschool education or not. During the analysis process, it is also be situated different cases of examination according to the number figures. For example, all numbers generally have a start and end point. While drawing the figures, it was also examined whether the students paid attention to shape of numbers, whether there was a protrusion or a gap formed at the end point of the figure, and whether they resembled the shape of numbers to any letters. It is also examined that vertical-horizontal lines, roundness, width states, whether the lines are drawn straight, obliquely or curved. According to the results of the research, it is seen that the students who had pre-school education have better writing skills than the ones who do not had pre-school education and they make the figures with the least error or correct.

Keywords: Primary school 1st grade, pre-school education, mathematics, writing numbers

Giriş

Okul öncesi ve ilkokul eğitimi, çocuğun hayatını etkileyen önemli bir süreçtir. Eğitim-öğretim sürecinde ise çocuk, okul hayatı sorumluluklarının yanı sıra okuma-yazma, matematik ile tanışmaktadır. İlkokul 1. sınıfta eğitimine başlayan bir öğrenci, okul öncesi eğitim ortamında daha önceden yer almamışsa, matematik kavramıyla da ilk kez bu dönemde karşılaşacaktır. Matematik, evrensel ve soyut bir iletişim aracı olması sebebiyle tüm bilimlerde ortak bir dil olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler için, matematik adeta yeni bir dil gibidir (Pesen, 2003). Matematik eğitimi bireylere çeşitli deneyimler üzerinde analiz gücü sağlamakla kalmayıp, bireylerin çeşitli tahminlerde bulunmalarına ve problem çözebilecekleri bir dil geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Akıl yürütme becerilerinin gelişmesine de aynı zamanda fayda sağlamaktadır (M.E.B-T.T.K.B, 2005).

İlkokula yeni başlayan bir öğrenci, ilk defa okuma ve yazma kavramlarıyla karşılaşacaktır. Okuma-yazma, bireyin hem okul hem de sosyal yaşantısındaki başarısına etki edecek önemli bir alandır (Yıldırım ve Demirtaş, 2008; Yıldız, 2010). Eğitim sürecinde ve eğitim programlarında, okuma-yazma insan yaşamını anlamlı hale getirmede büyük oranda fayda sağlayan bir alan olarak görülmektedir (Akyol, 2010).İlk okuma yazma öğretiminin hedefi, ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencinin hızlı, akıcı ve anlayarak okumasını ve okumayı zevkli bir süreç haline getirmesini sağlamaktır (Çelenk, 2002). İlk okuma yazma öğretimiyle düşünen, sorgulayan, bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek amaç edinilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, zeynepyildiz.2005@hotmail.com
[2,3,4,5] Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye

Cemiloğlu'na (2001) göre, ilk okuma yazma öğretimi, sınıf öğretmenliği alanında uzmanlık isteyen, planlı ve titiz bir çalışma sonucunda ortaya çıkan okuma yazma öğretim programını kapsayan bir süreçtir. Tüm bu eğitimlerin etkili bir şekilde öğrenciye aktarılması için, bu noktada ilkokula başlama yaşı dikkati çekmektedir. Oktay'a göre (1999), okuma ve yazmanın öğrenilebilmesi için belli bir olgunluk düzeyine ulaşılmasının yanında, ön bilgi, tutum ve becerilerin de kazanılması gerekmektedir. Başar'a (2001) göre ise bireyin bir davranışı öğrenebilmesi için önceden bilişsel, duyuşsal, devinişsel birtakım davranışlarının sağlanması gerekmektedir. Çünkü belli bir kas gelişim gücü kazanmadan okula gelen çocuk kalem tutmakta güçlük çekebilir, zihin gelişimi belirli bir olgunluğa erişemeyen çocuk okuduklarını anlama becerisi gösteremeyebilir (Çelenk, 2007). İnsanın gelişim evreleri her zaman yaş dönemlerine göre incelenmiş olup, okul öncesi evre ise tüm geleceğin temelini oluşturmaktadır. Bu dönem; istenen olgunluğa erişen öğrencinin bedenen, zihnen, duygusal, sosyal ve dil gelişimi bakımından, birçok yönden ilkokula yeteri kadar hazır olup olmadığının anlaşıldığı bir yaş evresidir (Oktay, 1999).

2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokula başlama yaşında değişikliğe gidilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ilkokula başlama yaşı ile ilgili olarak şunlardan bahsedilmektedir, "İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibariyle 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişimsel yönden şartları sağlayan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği olan öğrenciler de ilkokul birinci sınıfa kaydedilmektedir." (Resmi Gazete, 2012). Türk Tabipler Birliği'nin 2012'de yayınladığı raporunda; altı yaşına kadar el-göz koordinasyonunu sağlayamayan, ince motor becerileri gelişmeyen, dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin öğrenme hızlarında bir yavaşlık görülmüştür (Türk Tabipler Birliği, 2012). Sevinç'e (2005) göre yaşına uygun dil becerileri geliştirmekte zorlanan çocuk okul ortamında sosyal uyumsuzluklarla karşı karşıya kalmakta ve okuma zorluğu yaşamaktadır. Güler (2012) ise, çocuk duygusal, bedensel yönden sağlıklı bir gelişim içerisindeyse çocuğun öğrenmede zorluk yaşamayacağını düşünmektedir. Bu durum çocuğun özgüveni açısından da önemlidir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde yaşın eğitim-öğretim sürecinde önemli bir etkisi olduğu düşünülmektedir.

2012-2013 eğitim-öğretim yılından beri ilkokul 1. sınıfta 60-66, 66-72, 72-84 aylık öğrenciler birlikte öğrenim görmeye başlamışlardır. Bu da bizlere yaş farklılıkları sonucunda ortaya çıkan çeşitli durumların ele alınıp incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda ilkokul 1. sınıfa giden öğrenciler arasındaki farklılıkların sebeplerinden bir diğeri de okul öncesi eğitim alıp almama durumları olacaktır. Okul öncesi eğitim, ilkokul 1. sınıfa hazırlık evresidir. Bu eğitimi alan öğrenciler psikomotor, zihinsel, sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi açısından büyük ölçüde farklılıklar göstermektedir. Çocuğun okul öncesinde edindiği okuma-yazma tecrübelerinin düzeyi, 1. Sınıfta ilk okuma-yazma öğretiminin temeline etki etmektedir (Burns vd., 1992). Okul öncesi eğitimini alan 1. Sınıf öğrencileri okuma ve yazma becerilerinde daha etkin rol almaktadır.

Dil hem sözlü hem yazılı bir süreç olduğu için okuma ve yazma eğitiminde önemi büyüktür. Matematik ile ilişkili boyutu düşünülürse, matematiğin dilini yazıya dökerken en önemli sembollerin başında rakamlar gelmektedir (Doğan, 2019). Matematiğin alfabesi de bu durumda rakamlar olmaktadır. Çocuk örgün eğitim sürecinde ilk defa ilkokul 1. sınıfta rakamların yazım süreci ile karşılaşmaktadır (MEB, 2018). Bu şekilde rakamların öğretimi ilkokul matematik öğretimine de temel hazırlamaktadır (Doğan, 2019). Yazma becerileri iyi olan bir öğrencinin, rakamların yazımında da zorlanmayacağı düşünülmektedir. Rakamları dikkatli bir şekilde, en az hatayla yapabilen öğrencilerin matematik dersine kolaylıkla alışacağı öngörülmektedir. Bu sayede matematik öğrenciler için daha zevkli bir ders haline gelebilecektir.

Alan yazın incelendiğinde rakam yazma becerileri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin rakam yazma becerilerinin yaş farklılıklarına ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi olarak belirlenmiştir. 1. sınıf öğrencilerinin rakam yazma becerilerinin okul öncesi eğitimi alıp almamalarına ve yaş farklılıklarına göre değişkenlik göstereceğini bilmek bu konuda çalışanlara yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda rakam yazma becerileri ile ilgili daha önceden bir çalışmaya rastlanmadığı için literatürde bu alandaki boşluğu doldurması açısından önemli bir araştırmadır. Bu araştırmada "İlkokul 1. Sınıfta öğrenciler arasındaki yaş farklılıklarının ve okul öncesi eğitimi almanın matematik dersindeki rakam yazma becerilerine etkisi nedir?" sorusu araştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

· İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin yaş farklılıkları rakam yazma becerileri üzerinde ne yönde etkilidir?

· İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama durumu rakam yazma becerilerinde ne yönde etkilidir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması olarak belirlenmiştir. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı olan bir sistemin derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışmasında olaylar ayrıntılı bir şekilde incelenip, veriler sistematik olarak toplanmaktadır. Brown'a (2008) göre durum çalışmasında olaylar hakkında zengin bakış açıları kazanılmaktadır. Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin rakamları yazma becerilerinin okula başlama yaş gruplarına ve okul öncesi eğitim alıp almama

durumlarına göre ayrıntılı bir incelemesi gerçekleştirildiği için çalışma, bir durum çalışması olarak ele alınmaktadır.

Çalışma Grubu

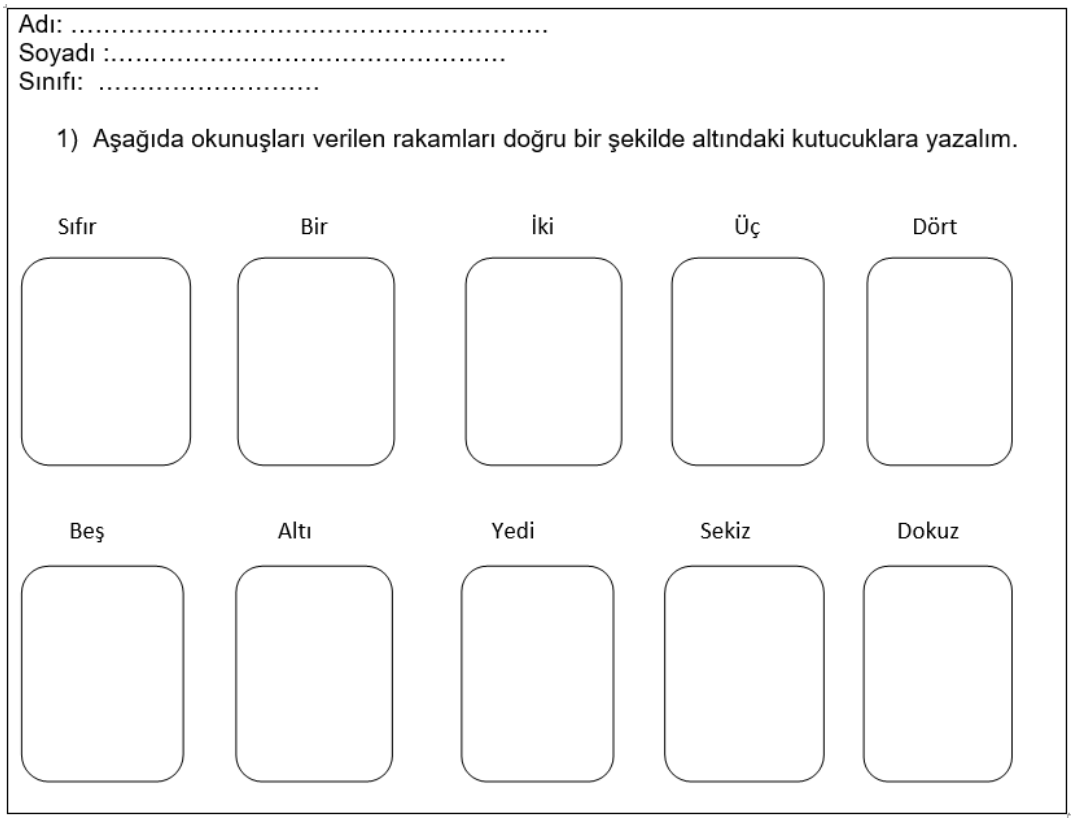
Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bir ilkokulda 1. sınıfta öğrenim görmekte olan, 100 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 50 tanesi okul öncesi eğitimi alan, 50 tanesi okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerden belirlenmiştir. Öğrencilerin okula başlama yaşları ile ilgili sınıf öğretmenlerinden bilgi alınmıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin ilkokula başlamadan önceki sene, okul öncesi eğitimi alıp almadıkları da öğretmenlerine sorularak yazılı olarak not edilmiştir. Tablo …'da örneklemi oluşturan öğrencilere dair bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Yaş Gruplarının Okul Öncesi Eğitimine Giden ve Gitmeyen Olarak Dağılımı

Yaş Grubu	Okul Öncesi Eğitimi Alan		Okul Öncesi Eğitimi Almayan	
	f	%	f	%
5	5	%10	10	%20
5,5	14	%28	8	%16
6	13	%26	14	%28
6,5	11	%22	13	%26
7	7	%14	5	%10

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, öğrencilerin rakam yazma becerilerini incelemek için hazırlanmıştır. Rakamlarla ilgili veri toplama aracı geliştirilirken 0'dan 9'a kadar bütün rakamlar bir A4 üzerine uygun şekilde yazıyla ifade edilmiş ve bu yazılı ifadelerin altında bırakılan boşluklara rakamların yazılmaları istenmiştir. Şekil 1'de veri toplama aracına dair görsel yer almaktadır.


Adı: ……
Soyadı :……
Sınıfı: ……

1) Aşağıda okunuşları verilen rakamları doğru bir şekilde altındaki kutucuklara yazalım.

Sıfır	Bir	İki	Üç	Dört

Beş	Altı	Yedi	Sekiz	Dokuz

Şekil 1. Veri Toplama Aracı

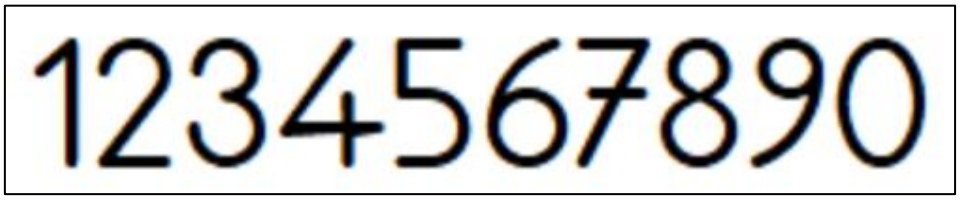
Verilerin Toplanması ve Analizi

Rakamlarla ilgili veri toplama aracı araştırmanın örneklemini oluşturacak öğrenciler belirlendikten sonra öğrencilere dağıtılarak, yazılı ifadelerin altında bırakılan boşluklara belirtilen rakamların yazılması istenmiştir.

Analiz aşamasında, uygulanan veri toplama araçları ilk etapta genel olarak incelenerek, okunamayacak durumda olan, boşlukların çoğunluğu doldurulmamış olan veya uygun olmayan içerikle doldurulmuş olan kağıtlar değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Değerlendirmeye alınan veriler dikkatli bir şekilde incelenerek ve rakamların doğru yazım şekilleri ile (Şekil 2) ile karşılaştırılarak genel olarak öğrencilerin yaptığı hatalara bakılmıştır. Bu noktada öğrencinin rakamı hatasız olarak yapmasında, okul öncesi eğitimi almanın ve yaş farklılıklarının etkisinin de olup olmadığı araştırılmıştır. Her rakamı yazma becerisi ayrı ayrı, okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin durumunun incelenebilmesi için, beş çeşit yaş grubuna göre incelenerek bir tablo haline getirilmiştir. Yaş grupları 5 yaş, 5.5 yaş, 6 yaş, 6.5 yaş ve 7 yaş olarak belirlenmiştir.

Analiz sürecinde her rakam için bir adet tablo oluşturulmuştur. Tablolardaki verilerin yorumlamaları ise; öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almama durumlarına göre ve her iki durum için yaş farklılıkları göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Rakamı yazarken nerede hatalar yaptıklarına dikkat çekilmiştir. Hatalardaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Şekil 2'de rakamların doğru yazım şekillerine ait görsel bulunmaktadır (TTKB, 2017).



Şekil 2. Dik Temel Rakamların Yazılışı

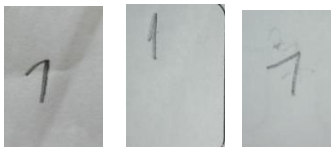
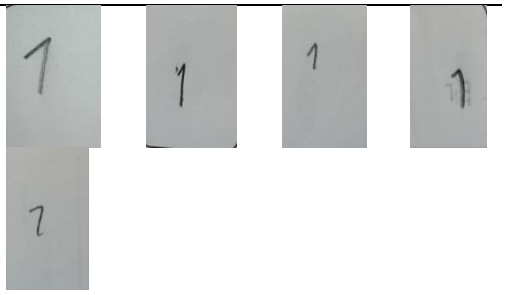
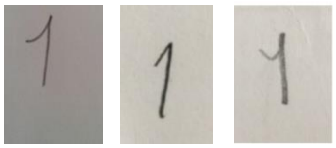
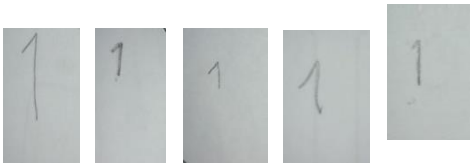
Bulgular

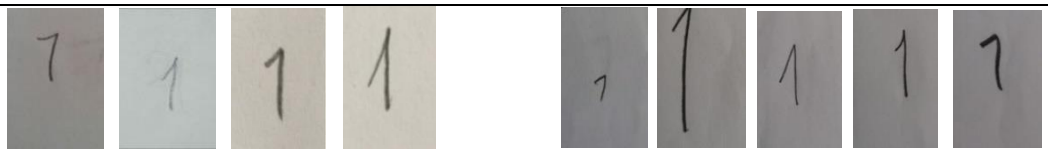
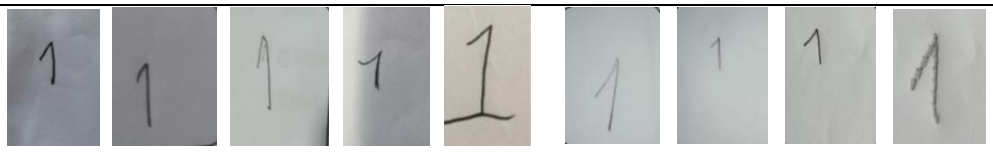
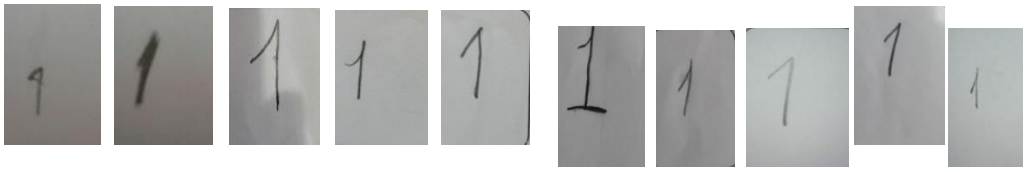
Bu bölümde çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin yaş grupları ve okul öncesi eğitim alıp almama durumlarına göre rakamları yazma becerileri rakam bazlı olarak ele alınmıştır.

"1" Rakamına Dair Bulgular:

1 rakamı ile ilgili bulgular Tablo 2'de görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerin, yaş gruplarına göre 1 rakamını çizme şekilleri incelenmiş ve örnek görsellere yer verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre 1 Rakamını Yazma Şekilleri

Yaş grubu	Okul öncesi eğitim alan öğrenciler	Okul öncesi eğitim almayan öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		

6 Yaş	
6,5 Yaş	
7 Yaş	

1 rakamının çiziminde okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin 20 tanesi rakamı doğru şekilde çizmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan 50 öğrenciden ise 13 tanesinin 1 rakamını doğru şekilde çizdiği saptanmıştır. Diğer öğrenciler ise 1 rakamının çizimini doğru şekilde çizimleri gerçekleştirememiştir. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan gruplarda belirgin farklılık gözlenmiştir. Bütün yaş gruplarında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha az hata yaptığı görülmüştür

1 rakamının çiziminde karşılaşılan hatalar genel olarak; rakamın alt kısmına yatay çizgi konulması, rakamdaki diyagonal çizginin düz olarak çizilmemesi, rakamdaki diyagonal çizgi ile dikey çizginin birleşme yerinin eğri olarak çizilmesi, dikey çizginin dik olarak yapılmaması, rakamın başlangıç yerinin kıvrımlı olması, bitiş yerinde çıkıntı oluşturulması, rakamdaki diyagonal ve dikey çizginin gereğinden uzun ya da kısa olarak çizilmesi olarak sıralanabilir.

1 rakamının çiziminde okul öncesi eğitim alan 5 yaş grubundaki öğrencilerde görülen hatalar, diyagonal çizginin düzgün bir şekilde çizilmemesi, dikey çizginin kısa olarak yapılması, diyagonal çizginin uzun olarak yapılmasıdır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin hataları ise okul öncesi eğitim alan grup ile benzerlik göstermesinin yanı sıra belirgin olarak yapılan hatalar da dikkat çekmektedir. Bu hatalar, rakamın küçük boyutlarda yapılmış olması, rakamın bitiş noktasında çıkıntı oluşturulması, diyagonal ve dikey çizgideki eğriliklerdir.

5,5 yaş grubunda ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hataları, diyagonal çizginin eğri olması, rakamın başlangıç noktasında kıvrımların oluşturulması, dikey çizginin paralel eksene dik olarak çizilmemesidir. Aynı yaş grubundaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin hataları ise, rakamın küçük boyutlarda yapılması, diyagonal ve dikey çizginin kısa olarak yapılması, rakamın bitiş yerinde çıkıntı oluşması, eğri yapılan çizimlerdir. Her iki grupta da hatalarda benzerlikler görülmüştür. Ayrıca, okul öncesi eğitim almayan öğrenci grubunda rakamın küçük boyutta çizildiği gözlemlenmiştir.

6 yaş grubundaki okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaygın hataları, diyagonal ve dikey çizginin eğri olarak yapılmasıdır. 6 yaş grubundaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin hataları ise, rakamdaki diyagonal çizginin düz olmaması, dikey çizginin dik olarak yapılmaması, rakamın olması gerekenden büyük ya da küçük boyutlarda yapılmasıdır.

6,5 yaş grubundaki okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yaygın hataları, rakamın altına yatay bir çizgi eklenmesi, diyagonal çizginin başlangıç yerinin kıvrımlı olmasıdır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin hataları ise, rakamın altına yatay çizgi konulması, rakamın olması gereken boyutundan büyük ya da küçük olarak çizilmesidir. Her iki grupta da rakamı hatasız yapabilen öğrencilerin olduğu gözlemlenmiştir.

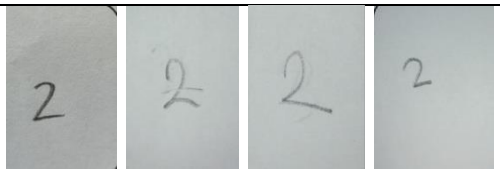
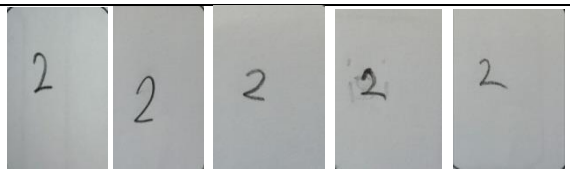
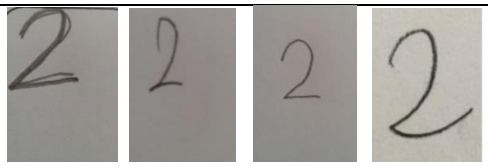
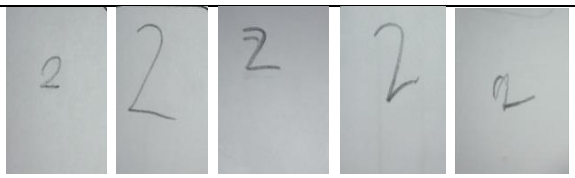
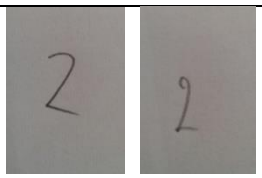
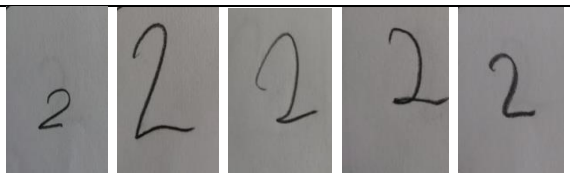
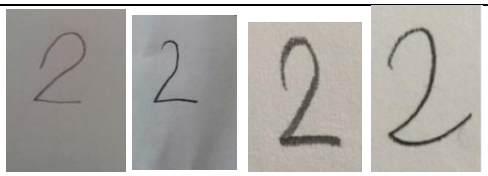
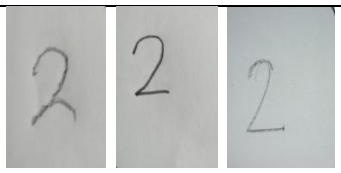
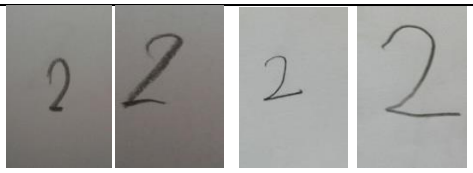
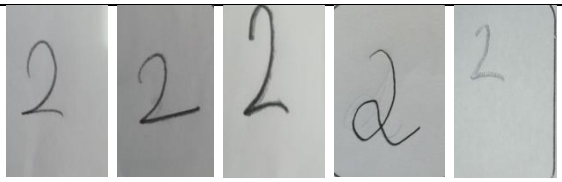
7 yaş grubundaki okul öncesi eğitim alan öğrencilerin hataları, rakamın diyagonal ve dikey çizgilerinde görülen hatalardır. Aynı yaş grubundaki okul öncesi eğitim almayan grupta da benzer hatalar görülmüştür. 7 yaş grubunda her iki grupta da benzer hatalar görülüp, rakamı doğru şekilde yapan öğrencilerin sayısında artış olduğu görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitim almayan küçük yaş gruplarının rakamın boyutlarında sorun yaşamasına rağmen, yaş gruplarının artmasıyla bu sorun ortadan kalkmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan grupta da yaş grupları arttıkça, rakam yazmadaki hataların azaldığı gözlemlenmiştir.

"2" Rakamına Dair Bulgular:

2 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 3'te görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 2 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 2 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		
7 Yaş		

2 rakamının çiziminde okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden 13 tanesinin, okul öncesi eğitimi almamış 50 öğrenciden ise 11 tanesinin 2 rakamını hatasız çizdiği gözlemlenmiştir. Buna göre, 2 rakamının yazımında da okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre daha az hata yaptığı saptanmıştır.

Rakamın çizimindeki hata kaynaklarına bakılacak olursa, alttaki yatay çizginin kısa veya uzun olması, zemine paralel olmaması, orta kısmındaki eğimin az olması, üst ucun kıvrımının az veya dar olması, oval kısmının eğri şekilde yapılmaması gibi nedenlerle hatalar yapıldığı gözlenmiştir.

2 rakamının yazımında okul öncesi eğitimi almış 5 yaş grubundaki öğrencilerin en sık yaptığı hatalar, alttaki yatay çizginin gereğinden daha kısa veya uzun olması, alt yatay çizginin zemine paralel ve düz olması gerekirken eğri çizgi ile yapılması ve paralel olmamasıdır. Ayrıca, en üstteki eğrisel parçanın dar yapılması hatası da söz konusu olmuştur. Okul öncesi eğitimi almamış 5 yaş öğrencilerin yaptığı hatalara bakıldığında rakamın gereğinden küçük şekilde yazılması göze çarpmıştır. Rakam yazılırken orta kısmındaki eğimli çizginin kısa olması da tespit edilen hat türlerindendir. Diğer hatalar ise okul öncesi eğitim almış öğrencilerle benzerlik göstermektedir.

Okul öncesi eğitimi almış 5,5 yaş grubundaki öğrencilerin en sık yaptığı hatalar, alt yatay çizginin eğri, gereğinden daha kısa veya uzun olmasıdır. Ayrıca, rakamı yazarken üstünden tekrar geçtikleri de gözlenmiştir. Bununla birlikte, üst yuvarlağın dar şekilde yapıldığı da gözlenmiştir. Aynı yaş grubundaki okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin yaptığı hatalar ise orta kısmındaki diyagonal çizginin fazla uzun olması, yatay çizginin zemine paralel olmaması ve rakamın aşağı-yukarı yönlere doğru çizilmesidir. Ayrıca, üstteki eğrisel parçanın, başlangıç noktasının konumlandırılmasında da hatalara rastlanılmıştır. Bunlara ek olarak, rakamın üstünden tekrar geçildiği de görülmüştür. 5,5 yaş grubunda okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre 5 rakamını yazmada daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Okul öncesi eğitimi almış 6 yaş grubunda alttaki yatay çizginin zemine paralel olmaması, alttaki yatay çizginin kısa-uzun olması, üst ucun kıvrımının az olması, alt yatay çizginin düz olması gerekirken eğri olması, alt kıvrım kısmında açıklık bırakılması gibi hatalar görülmektedir. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin de aynı hataları yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, yatay çizgiyi dalga şeklinde yapan öğrenciler de görülmüştür.

6,5 yaş grubu okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin yaptıkları hatalar daha çok üst ucun kıvrımının az olması, alt kısmın oval çizilmesidir. Zemine paralel olması gereken alt çizgide eğri ve uzun çizimler tespit edilmiştir. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerin de yaptıkları hatalar benzerdir. 6,5 yaş grubundaki öğrencilerin küçük yaş gruplarına göre daha iyi performans göstermişler, eğrisel bölgeyi ve yatay çizgiyi daha net şekilde çizmişlerdir.

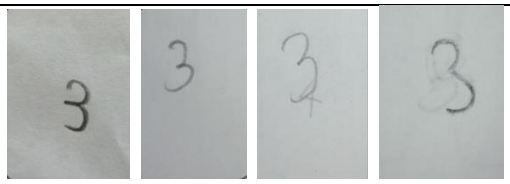
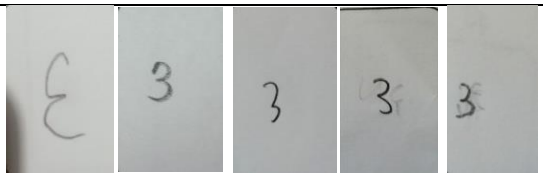
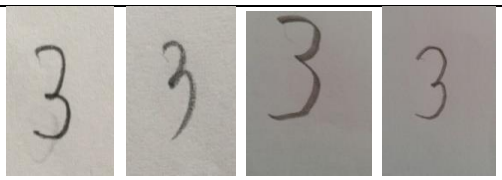
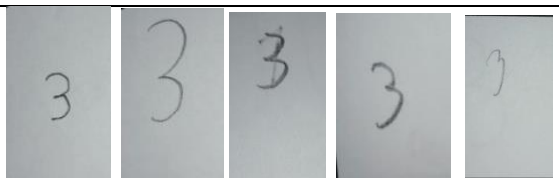
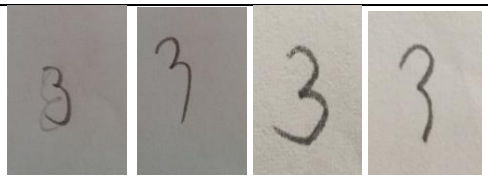
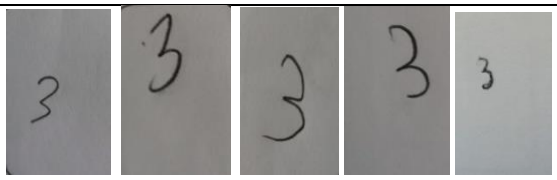
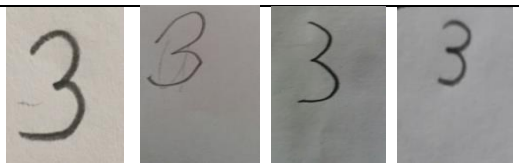
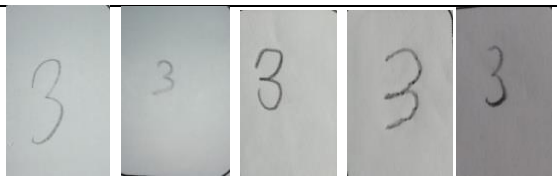
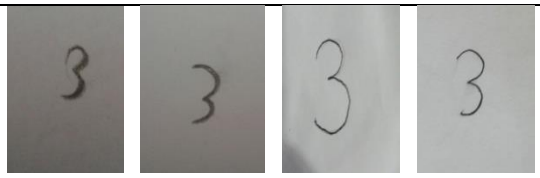
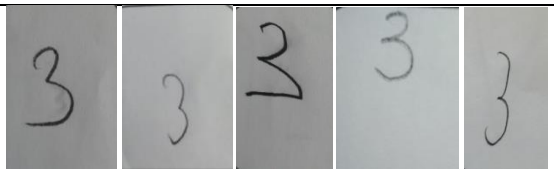
Okul öncesi eğitimi almış 7 yaş grubunda 2 rakamının yazımında alttaki yatay çizginin kısa -uzun olması, üst ucun kıvrım yerinde açıklık olması, orta kısımdaki eğimin düzgün çizilmemesi gibi hatalara rastlanmıştır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitimi almamış 7 yaş öğrencilerinin zemine paralel yatay ve düz çizgi çizmede daha fazla zorlandıkları görülmektedir. Alt çizgiyi oval şeklinde çizen öğrencilere de rastlanmıştır.

Genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitim almayan küçük yaş gruplarının rakamın boyutlarını doğru olarak yapmada, başlangıç noktasını ve üst eğrisel parçayı doğru inşa etmede sorun yaşamasına rağmen, yaş gruplarının ilerlemesiyle bu sorunlar yaşla beraber azalmıştır. Rakamı doğru çizen öğrencilerin çoğunluğunu büyük yaş grupları oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim alan ve almayan grupların ikisinde de yaş grupları arttıkça, rakam yazmadaki hataların azaldığı gözlemlenmiştir. Yaş faktörünün okul öncesi eğitim alıp almamasından daha önemli olduğu saptanmıştır.

"3" Rakamına Dair Bulgular:

3 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 4'te görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 3 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 3 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		
7 Yaş		

3 rakamının çiziminde okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden 11 tanesinin, okul öncesi eğitimi almamış 50 öğrenciden ise 5 tanesinin 3 rakamını hatasız yaptığı gözlemlenmiştir. Buna göre, 3 rakamının yazımında da okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre daha az hata yaptığı saptanmıştır.

3 rakamının çiziminde yapılan hatalara bakıldığında, alt ve üst kısmının eğrisel parçasının düzgün yapılmaması, yukarı veya aşağı doğru yapılması, sağa veya sola eğik yapılması, rakamın ters yazılması, üst ve alt eğrisel parçaların birleşme yerlerinin düzgün yapılmaması gibi hata türleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler, okul öncesi eğitimi almış öğrencilere göre genel olarak 3 rakamın yazımında rakamı ters çizme, kıvrımların daha özensiz olması gibi hataları daha sık yapmışlardır.

3 rakamının yazımında okul öncesi eğitimi almış 5 yaş grubundaki öğrencilerin en sık yaptığı hatalar, üst parçanın alt parçadan daha büyük veya parçaların eşit büyüklükte olması, rakamın sola doğru eğik çizilmesi, eğrisel parçaların düzgün şekilde çizilmemesinden kaynaklanmıştır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerde ise daha çok iki parçanın da eğrisel kısımlarının uçlarının dışa bakacak şekilde düz yapılması, alt parçayla üst parçanın birleşme yerlerinin ayrık yapılması, rakamın ters yapılması, olması gereken büyüklükte yapılmaması, üst parçanın alt parçadan büyük yapılması gibi hatalar görülmektedir. Okul öncesi eğitimi almış 5 yaş grubu öğrencilerinde üst parçanın uç kıvrım kısmı daha doğru ve belirgin çizilmiştir.

5,5 yaş grubundaki öğrencilerde üst parçanın alt parçadan daha büyük yapılması, alt parçanın ucunun kıvrılması yerine aşağı doğru uzatılması, parçaların birleşme yerinde çıkıntı oluşması gibi hataların olmasıyla birlikte okul öncesi eğitimi almış olanların da okul öncesi eğitimi almamış olanların da benzer hataları yaptıkları gözlemlenmiştir. Farklı olarak üst eğrisel parçanın daha büyük yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu yaş grubunda öğrencinin okul öncesi eğitimi alıp almamış olması arasında belirgin fark görülmemiştir.

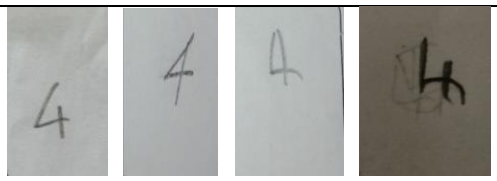
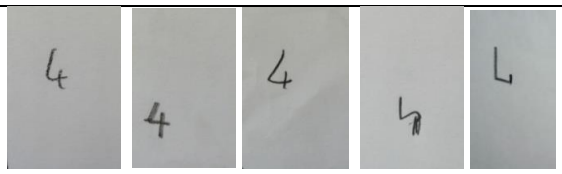
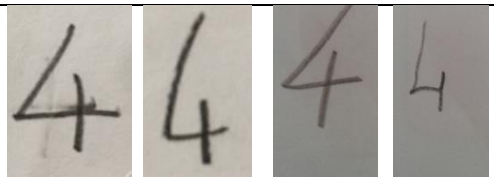
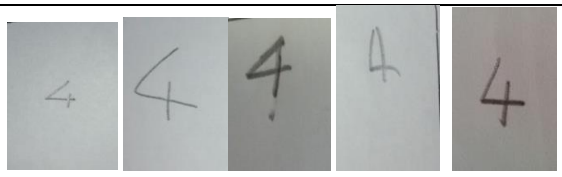
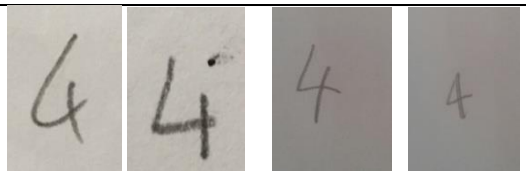
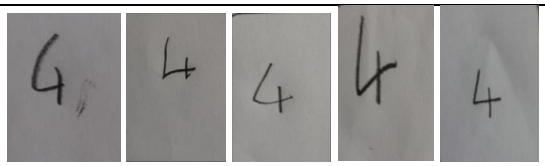
6 yaş grubundaki, okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerde de diğer yaş gruplarındaki hataların benzerleri gözlenmiştir. Rakamın alt parçasının kıvrımının aşağı doğru yapılması hatası bu yaş grubunda daha sık görülmüştür.

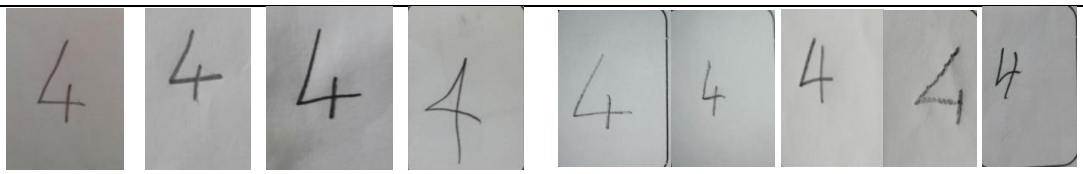
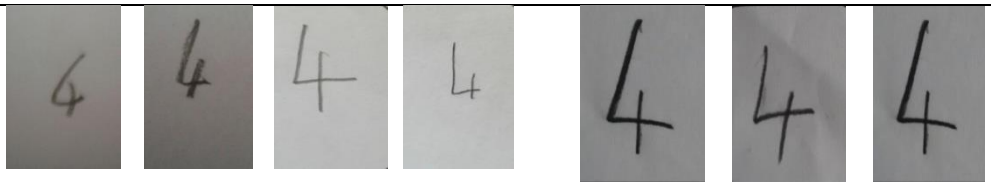
6,5 yaş grubunda da her iki durum için benzer hatalar gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerden hatasız yapanların çoğu 6,5 yaşındadır. Okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerden hatasız yapanların çoğu ise 7 yaşındadır. Okul öncesi eğitim almış 7 yaş grubunun, okul öncesi eğitim almamış 7 yaş grubuna göre kıvrımları daha belirgin yaptığı gözlemlenmiştir. Genel olarak 3 rakamının yazımında öğrencilerin tüm yaşlarda ve her iki grupta da çok sık hata yaptıkları görülmektedir. 7 yaş grubu haricinde diğer yaş gruplarında, 3 rakamını yazmada, yaş farkının yazma becerisini çok etkilemediği söylenebilir.

"4" Rakamına Dair Bulgular

4 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 5'de görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 4 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 4 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		

6,5 Yaş	
7 Yaş	

4 rakamının çiziminde okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin 12 tanesinin; okul öncesi eğitimi almamış 50 öğrenciden ise 10 tanesinin 4 rakamını doğru şekilde çizdiği saptanmıştır. Diğer öğrenciler ise 4 rakamının çizimini doğru şekilde gerçekleştirememiştir. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan gruplarda belirgin farklılık gözlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha az hata yaptığı görülmüş ve okul öncesi eğitim almanın öneminin 4 rakamını yazmada etki olduğu tespit edilmiştir.

4 rakamının çiziminde yapılan hatalara bakıldığında yatay çizginin eğimli, kısa veya uzun şekilde çizimi, dikey çizginin kısa, eğimli yapılması ve yatay çizgi ile doğru konumlandırmaması, dikey çizgi ile diyagonal çizginin üst ucunun birleştirilmesi, rakamın gereğinden küçük şekilde çizimi, diyagonal çizginin eğimsiz olarak dik çizilmesi, bütün parçalardaki çizgilerin düz olması gerekirken bazı parçaların eğri çizilmesi gibi hata türleri tespit edilmiştir.

4 rakamının yazımında okul öncesi eğitimi almış 5 yaş grubunda, dikey çizginin kısa, uzun ve eğimli çizildiği ve yatay çizgiye dik şekilde konumlanmadığı gözlemlenmiştir. Yatay çizginin eğik, uzun veya kısa çizildiği, diyagonal çizgi ile dikey çizginin uç kısmının birleştirildiği görülmüştür. Okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde ise rakamın gereğinden küçük şekilde çizimleri, diyagonal çizginin oval şekilde çizilmesi, dikey çizginin yatay çizginin uç kısmına konumlandırılması diğer hatalardır. Çizgiler düz olması gerekirken eğri şekildeki çizimlere de sık sık rastlanılmıştır.

Okul öncesi eğitimi almış 5,5 yaş grubundaki öğrencilerin, 5 yaş grubundakilere göre daha az hata yaptığı net şekilde gözlenmiştir. 4 rakamının diyagonal çizgisinde eğri çizimlere rastlansa da genel olarak 5 yaş grubuna göre daha doğru bir şekilde çizilmiştir. Dikey çizginin yatay çizginin uç kısmına konumlandırdıkları burada da görülmektedir. Okul öncesi eğitim almamış 5,5 yaş grubundaki öğrencilerin ise aynı yaş grubundaki okul öncesi eğitim almış öğrencilere göre rakamın çizimi konusunda daha fazla hata yaptığı gözlenmiştir. Benzer hataların yanı sıra diyagonal çizginin çok fazla eğik çizilmesi, dikey çizgi ile üst bölgede birleştirilmesi durumları gözlenmiştir.

6 yaş okul öncesi eğitim almış gruplarında rakamın çiziminde hataların daha da azaldığı çizgilerin daha düz şekilde çizildiği görülmüştür. Diyagonal çizgi çizginin eğimsiz ve çok kısa şekilde çizilmesi belli başlı hatalardır. Okul öncesi eğitim almayan 6 yaş gruplarında, okul öncesi eğitim alan öğrencilerle benzer hatalar rastlanmıştır Yatay çizginin eğik olması, dikey çizginin kısa olması ve doğru konumlandırılmaması bu yaş gruplarında da tespit edilmiştir.

6,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerde eğri çizgilere pek rastlanılmamıştır. Diyagonal çizginin dikey çizgi ile birleştiği yerlerde hatalar gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almamış 6,5 yaş grubu öğrencilerinde ise dikey ve yatay çizgilerin kısa veya uzun çizildiği görülmüştür.

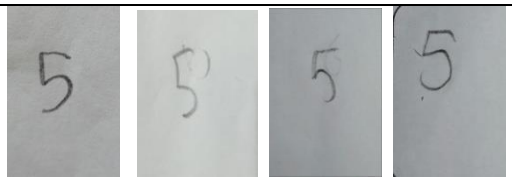
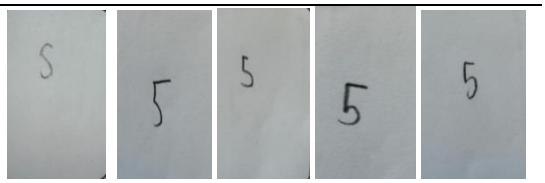
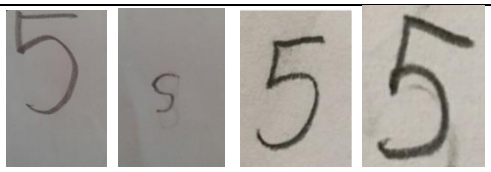
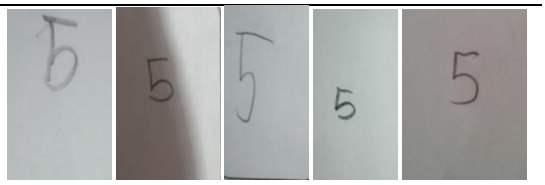
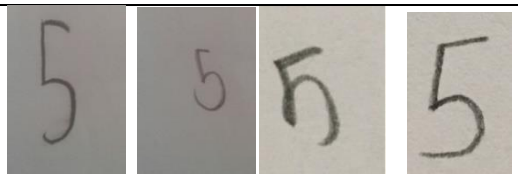
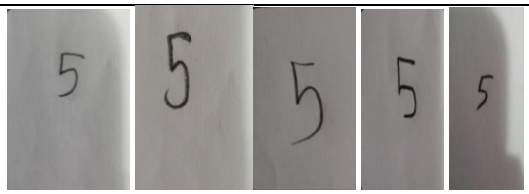
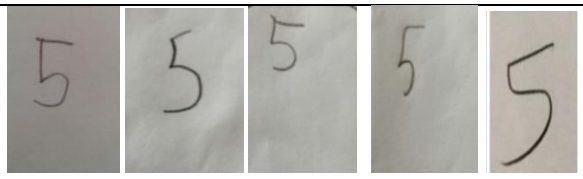
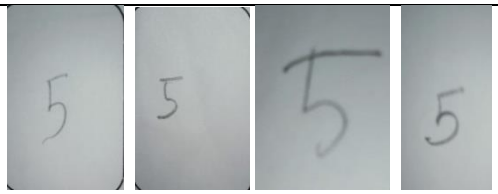
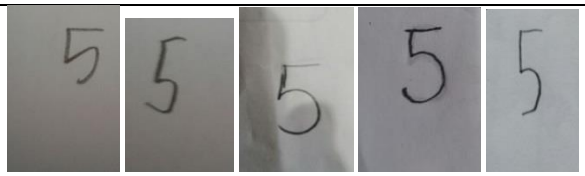
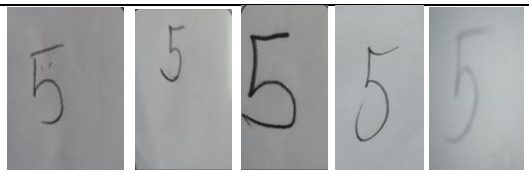
7 yaş gruplarında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin birbirine yakın performanslar gösterdiği belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde diyagonal olması gereken çizginin eğimsiz olarak çizimi dikkat çekmiştir.

Yaş gruplarına bakıldığında küçük yaş öğrencilerde daha sık hatalara rastlanılmıştır. 6, 6,5 ve 7 yaş gruplarında hataların azaldığı saptanmıştır. Özellikle 4 rakamının yazımını doğru şekilde gerçekleştiren büyük yaş grupları çoğunluğu oluşturmuştur. Yaşın 4 rakamının çizimi için de önemli olduğu saptanmıştır.

"5" Rakamına Dair Bulgular:

5 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 6'da görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 5 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 5 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		
7 Yaş		

5 rakamının çizimini 50 okul öncesi eğitim almış öğrenci arasından sadece 13 tanesinin doğru yaptığı, okul öncesi eğitim almamış 50 öğrencinin de 7 tanesinin doğru yaptığı belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin 5 rakamının çiziminde daha başarılı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla okul öncesi eğitiminin 5 rakamının çizimde etkili olduğu söylenebilir.

5 rakamının çiziminde yapılan hatalara bakıldığında, yatay çizginin eğimli ve eğri çizilmesi, yuvarlak kısmın hatalı, şekli bozuk biçimde çizilmesi, alt ucun uzun veya kısa yapılması, dikey çizgi ile yatay çizginin birleştiği yerde çıkıntı oluşması, yuvarlak kısmın çok büyük veya küçük olması, "S" harfi şeklinde çizilmesi, yatay ve dikey çizginin kısa ya da uzun çizilmesi gibi hata türleri tespit edilmiştir.

5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrenci gruplarında 5 rakamının çiziminde yatay çizginin eğri ve kısa çizildiği, oval kısmın köşeli, şekli bozuk veya hatalı çizildiği, uç kısmının kısa çizildiği ve dikey çizginin eğri şekilde çizildiği gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almamış 5 yaş öğrenci gruplarında benzer hataların yanı sıra "S" harfine benzer çizimler görülmüştür. Yuvarlağın düzgün şekilde yapılmadığı, dikey ve yatay çizginin birleşme noktasında hataların olduğu durumlara rastlanmıştır. 5 rakamının boyutunun küçük şekilde çizilmesi de gözlenen hatalardandır.

5,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerin rakamın üst parçasını eğrisel şekilde çizdikleri gözlemlenmiştir. Yatay çizginin eğik şekilde çizildiği, oval kısmında da hatalar yapıldığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim almayan 5,5 yaş gruplarında benzer hataların yanı sıra dikey ve yatay çizgilerin birleşme yerlerinde çıkıntılar gözlemlenmiştir. Yuvarlak kısmın küçük şekilde çizimi de gözlemlenen hatalardandır.

6 yaş okul öncesi eğitimi almış yaş gruplarında yuvarlak kısmın kısa ya da hatalı çizimi, yatay çizginin eğik ve kısa olması gözlemlenen hatalardandır. 6 yaş okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerde rakamın çiziminde küçük yaş gruplarındaki benzer hatalara rastlanmıştır. Yuvarlak kısmın bitiş yerinde kısa ya da uzun çizimler gözlemlenmiştir. Yaşla birlikte hataların daha da azaldığı görülmüştür. 6 yaş gruplarında küçük yaş gruplarına göre yuvarlağın oval kısmının çiziminde düzelmelere rastlanmıştır.

6,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerde yatay çizgilerin uzunluklarında ve oval kısımlarında hatalar gözlemlenmiştir. 6,5 yaş okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde benzer hataların yanı sıra dikey ve yatay çizgilerin birleşme yerindeki çıkıntılar gözlenen hatalardır.

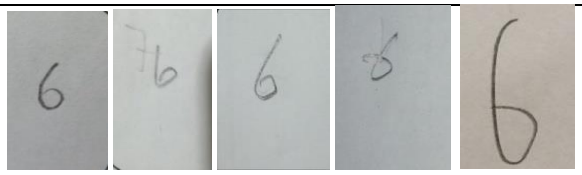
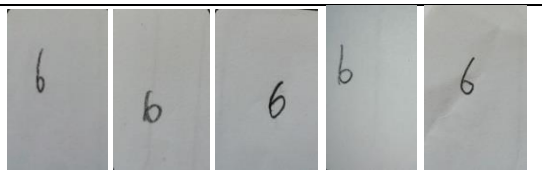
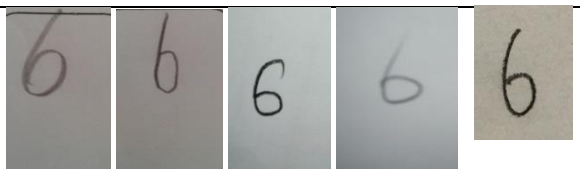
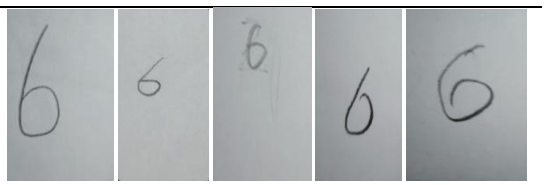
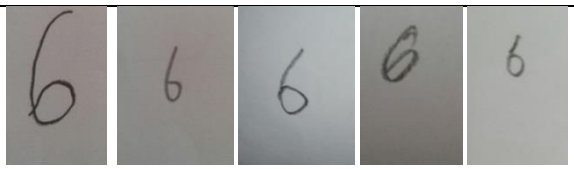
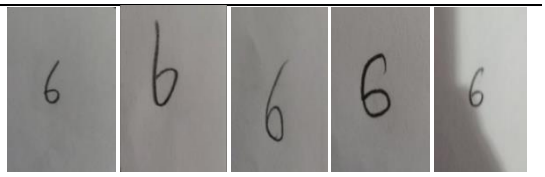
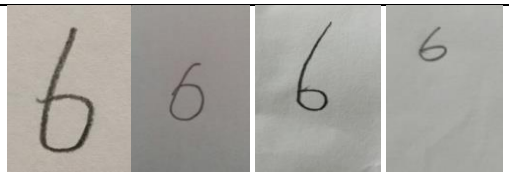
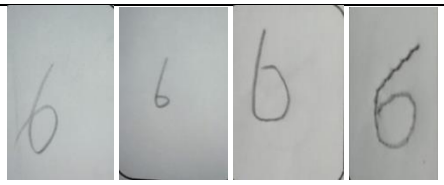
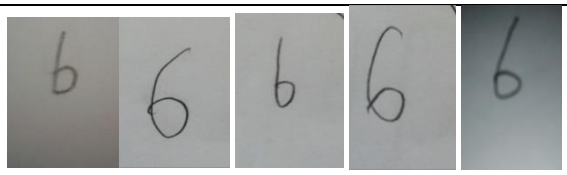
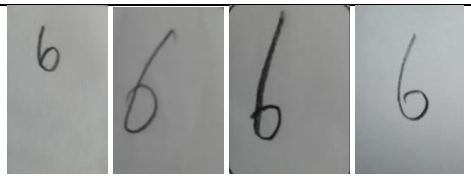
7 yaş okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin net şekilde 5 rakamını daha doğru çizdiği görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almamış 7 yaş gruplarında da 5 rakamının hatasız çizilmesi durumu çoğunluğu oluşturmuştur.

Genel olarak bakıldığında, okul öncesi eğitim alan ve almayan küçük yaş gruplarının rakamın boyutlarını doğru olarak çizmede, yatay veya dikey çizginin uzunluklarını çizmede hata yaptıkları gözlenmekle birlikte, yaş gruplarının ilerlemesiyle bu hatalar azalmıştır. Rakamı doğru çizen öğrencilerin çoğunluğunu büyük yaş grupları oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim alan ve almayan grupların ikisinde de yaş grupları arttıkça, rakam yazmadaki hataların azaldığı tespit edilmiştir. Yaş faktörünün okul öncesi eğitim alıp almamasından daha önemli olduğu saptanmıştır.

"6" Rakamına Dair Bulgular:

6 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 7'de görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 6 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir**.**

Tablo 7. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 6 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		
7 Yaş		

6 rakamının çiziminde 50 öğrenciden 15 tanesi rakamı hatasız olarak doğru şekilde çizmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerde ise, 50 öğrenciden 10 tanesi doğru çizmiştir. Diğer öğrenciler çeşitli hatalar nedeniyle 6 rakamını doğru şekilde çizememişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında ise, okul öncesi eğitimi almanın 6 rakamını çizme becerisinde etkisi olduğu görülmüştür.

6 rakamında görülen hatalar rakamın üst kısmının kıvrımlı olarak çizilmesi, yuvarlağın düzgün şekilde yapılmaması, rakamın 'G' harfine benzetilerek çizilmesi, yuvarlağın tam olarak kapatılmaması, başlangıç yerini dikey çizgi şeklinde yapıp "b" harfine benzetilerek çizilmesi, yuvarlağın bitiş noktasının çıkıntı oluşturularak kapatılması, düzgün çizilmemesi ve kapatma yerinde boşluk oluşturulmasıdır.

5 yaş grubunda, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yapmış oldukları hataların rakamın üst kısmının çok kıvrımlı olarak çizimi, başlangıç yerinin dikey çizgi şeklinde çizilerek b harfine benzetilmiş olması ve birleşme noktalarında çıkıntı oluşturulması, yuvarlağın küçük veya köşeli şekilde yapılması şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan 5 yaş öğrenciler aynı hataları yapmalarının yanı sıra öğrencilerin birçoğu yuvarlağın kapanış yerinde büyük çıkıntı oluşturarak ve boşluk bırakarak kapatmışlardır. Ayrıca 5 yaş gruplarında rakamın boyutlarının genelde küçük çizildiği gözlenmiştir.

5,5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin yuvarlağın çizimini daha düzgün yaptıkları görülmüştür. Başlangıç kısmını dikey çizgi şeklinde çizerek ‘’b’’ harfine benzeten öğrenciler bu yaş grubunda da gözlemlenmiştir. 5,5 yaş okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerle benzer hatalar gözlemlenmiştir. Yuvarlağın birleşme yerinde boşluklar oluşmuş, yuvarlak kısmı köşeli çizen öğrenciler de görülmüştür.

6 yaş gruplarında her iki grupta da birbirine benzer hatalar gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerde rakamın üzerinden tekrar tekrar geçme, gözlemlenen diğer bir hatadır. Genel olarak, rakamın eğimli gelen başlangıç yerinin, kıvrımlı ya da dik bir şekilde çizildiği görülmüştür. Çoğu öğrenci ‘G’ harfine benzeterek yapmıştır.

6,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerde 6 rakamının yazımında başlangıç ve bitiş yerlerinde çıkıntılar oluşması, yuvarlağın düzgün şekilde yapılmaması gibi hatalar gözlenmiştir. 6,5 yaş okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde benzer hataların yanı sıra yuvarlağın bitiş yerlerinde boşluklar gözlemlenmiş, bu yaş gruplarında da rakamın başlangıç yerini yatay eksene dik konumlandırarak ‘b’ şeklinde çizimler gözlemlenmiştir.

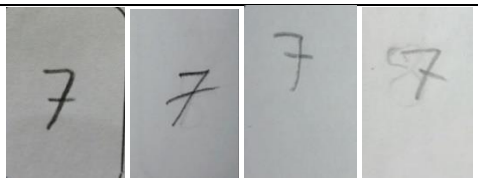
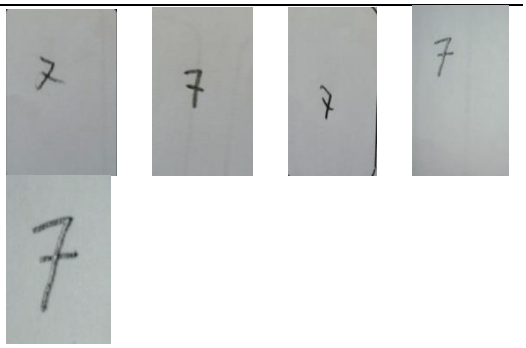
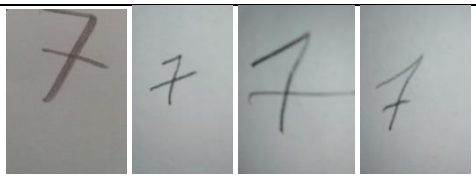
7 yaş grubunda da küçük yaş grupları gibi benzer hatalar görülmüştür. Öğrenciler yaşlarının büyük olmasından dolayı daha az hata yapmışlardır. Eğrisel kısım ve üst kısımdaki çizgiler nettir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan gruplarda rakamı doğru yapanların sayısı birbirine yakındır.

Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitim alan ve almayan küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin 6 rakamının çiziminde yapmış olduğu hatalarda yaşla birlikte azalma olduğu gözlenmiştir. Rakamı doğru çizenlerin çoğunu büyük yaş grupları oluşturmuştur. Yaşın 6 rakamını çizimde önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

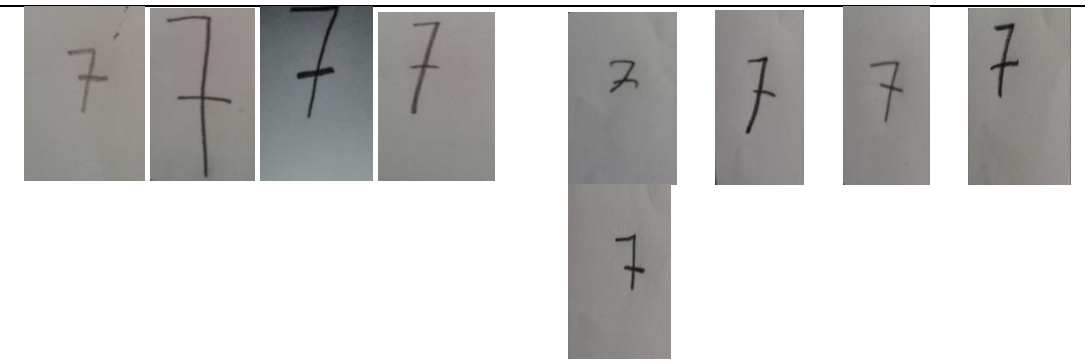
“7” Rakamına Dair Bulgular:

7 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 8’de görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 7 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

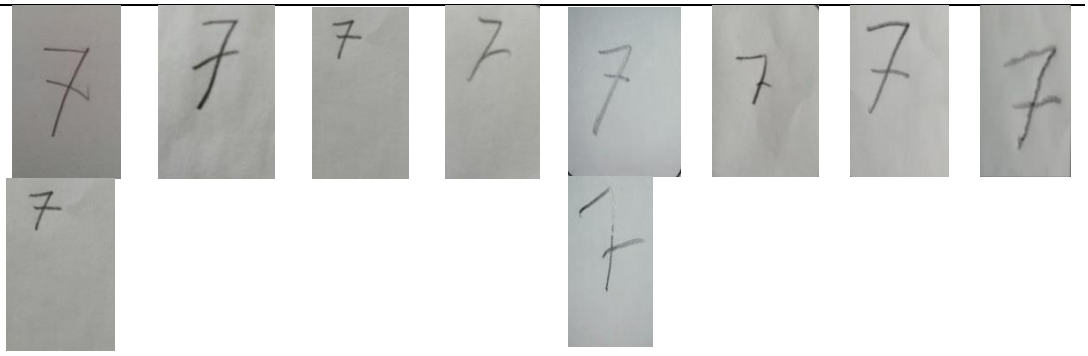
Tablo 8. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 7 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		

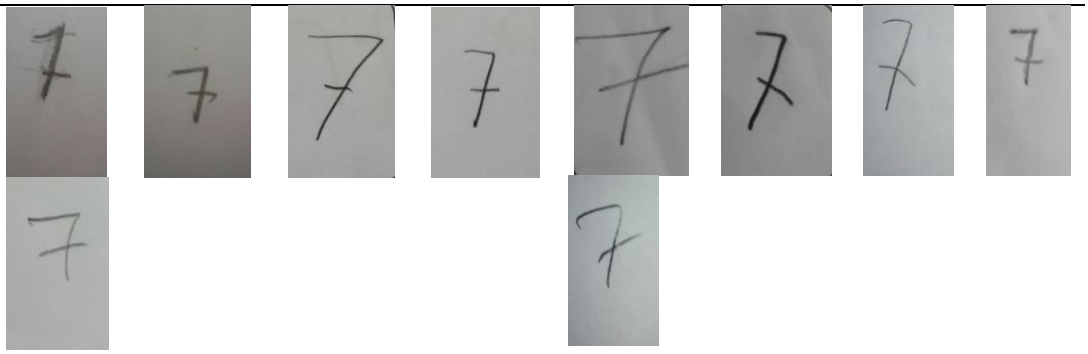
6 Yaş



6,5 Yaş



7 Yaş



Okul öncesi eğitimi alan 50 öğrenciden 7 tanesi rakamı hatasız bir şekilde çizmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan 50 öğrenciden ise sadece 6 tanesi doğru yapabilmiştir. 7 rakamında yapılan hatalarda, öğrencilerin okul öncesi eğitimi alıp almamanın çok da büyük bir etkisi olmadığı gözlemlenmiştir.

7 rakamında görülen hatalara bakıldığında, rakamdaki diyagonal çizginin doğru şekilde çizilmemesi, rakamın sağ üst kısmının eğimli olarak çizilmesi, rakamın üst ve orta kısmındaki yatay çizginin zemine paralel olarak çizilmemesi, rakamın üst ve ortadaki yatay çizginin çok uzun veya kısa çizilmesi, rakamın üzerindeki yatay çizgilerin, diyagonal çizgilerin eğri olarak çizilmesidir.

5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinde yatay çizginin diyagonal çizgisine doğru konumlandırılmadığı, yatay çizgilerin zemine ve birbirlerine paralel bir şekilde yapılmadığı, çizgilerin gereğinden fazla uzun ya da kısa olarak bırakılmış olduğu gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almayan 5 yaş öğrencilerde ise, benzer hatalar görülmektedir. Rakamın boyutlarını daha küçük şekilde çizmişlerdir. Rakamı sağa ve sola eğik çizen öğrenciler de saptanmıştır.

5,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerin yaptığı yaygın hataların üst ve orta kısımdaki yatay çizgilerin zemine paralel olmaması, boyutlarının kısa olması, sağa sola eğik olarak çizilmiş olduğu gözlemlenmiştir. 5,5 yaş okul öncesi eğitim almamış öğrenci gruplarında benzer hataların yanı sıra rakamın ters çizimlerine, orta çizginin diyagonal çizgi üzerinde doğru konumlandırmadıkları saptanmıştır. Ayrıca rakamın boyutlarında küçük yaş gruplarında olduğu gibi sıkıntı yaşamışlardır.

6 yaş okul öncesi eğitim almış öğrenci grubundaki hatalar ise genellikle, ortadaki yatay çizginin ve diyagonal çizginin eğriliği üzerindedir. Yatay çizgiler zemine paralel olmadığı gibi uzunluklarında da hatalar görülmüştür. Ayrıca diyagonal çizgiyi yatay zemine dik konumlandırması ve uzun şekilde çizimi yapılan diğer hatalardır. Okul öncesi eğitim almamış 6 yaş grubu öğrencilerin yaptığı hatalar da benzerdir. Diyagonal çizginin uzunluğunun kısa ve fazla eğimli olması, ortadaki yatay çizgi üzerindeki çıkıntıların oluşması

gözlenen diğer hatalardır. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin daha dikkatli olmaya çalıştıkları, çizgileri daha net çizdikleri gözlemlenmiştir.

6,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrenciler küçük yaş gruplarına benzer hatalar yapmışlardır. Ortadaki yatay çizginin diyagonal çizgi ile doğru konumlandırmaması, çizgilerin kısa ya da uzun çizilmesi, orta yatay çizgilerin uç kısmında çıkıntıların oluşması yapılan hatalardır. Aynı yaş gruplarında okul öncesi eğitim almamış öğrenci gruplarında da farklı olarak, bazı rakamların tüm çizgilerinde çok fazla eğriliklere rastlanmıştır.

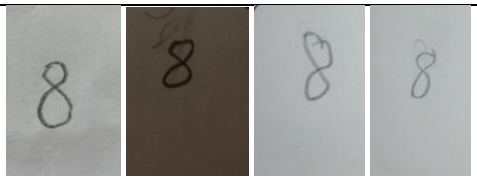
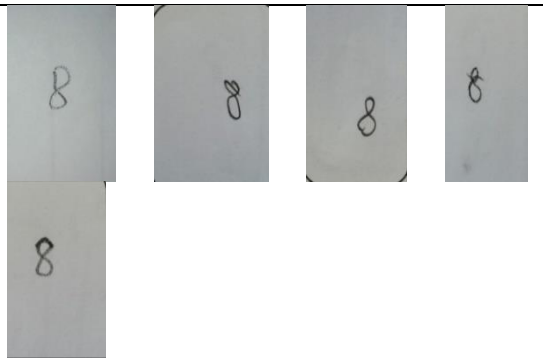
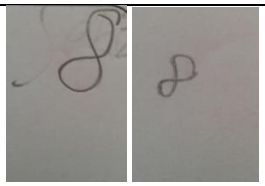
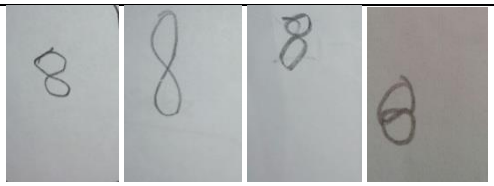
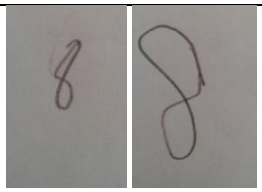
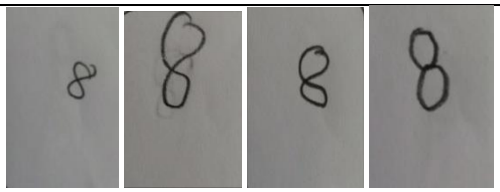
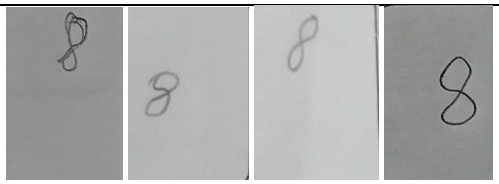
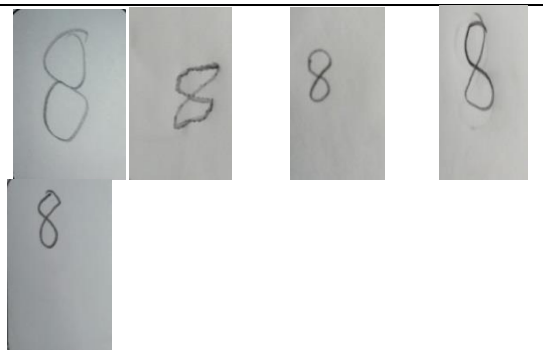
7 yaş grubunda ise, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrenciler benzer hataları yapmışlardır. Okul öncesi eğitimi almayan grupta, sağ üst köşenin keskin olması gerekirken eğri çizgi ile çizildiği olduğu görülmektedir. Üst yatay çizginin bitiş noktalarında çıkıntılara rastlanmıştır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan grupta da yatay ve diyagonal çizgilerin doğru çizilmediği durumlar da görülmektedir. Ortadaki yatay çizginin bitiş noktasında çıkıntılara rastlanmıştır.

Öğrencilerin genel olarak yaş gruplarının büyümesiyle birlikte yapılan hataların da azaldığı gözlemlenmiştir. Fakat 7 rakamının çizilmesinde genel anlamda zorlanılmış ve öğrenci grupları için çizilmesi zor bir rakam olduğu gözlemlenmiştir.

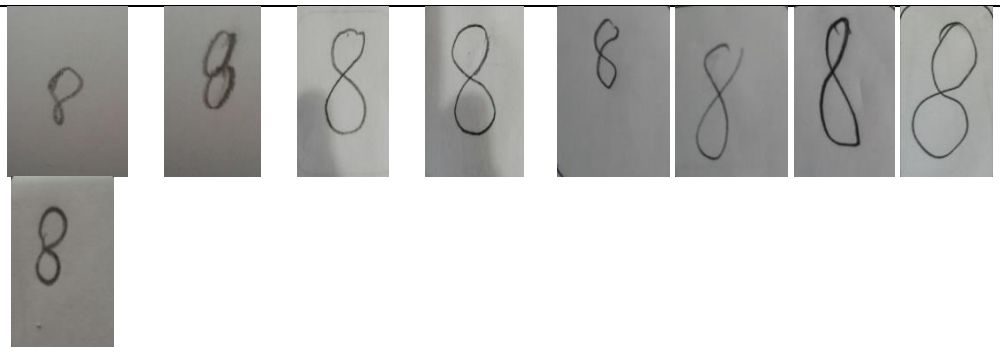
“8” Rakamına Dair Bulgular:

8 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 9’da görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 8 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir

Tablo 9. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 8 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		

7 Yaş



8 rakamın çizimi ile ilgili okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden 4 tanesinin, okul öncesi eğitimi almamış 50 öğrenciden ise 2 tanesinin 8 rakamını hatasız yaptığı gözlemlendiği için 8 rakamının yazımında okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre daha az hata yaptığı söylenebilir. Ayrıca 8 rakamının da çiziminin çok zor bir rakam olduğunu da söylenebilir.

8 rakamının çizimindeki hata kaynaklarına bakıldığına, üst ve alt parçanın çok küçük ya da büyük çizilmesi, rakamın yatay şekilde konumlandırılması, yuvarlakların birleşme yerlerinde çıkıntıların olması, rakamın üzerinden tekrar geçilmesi, yuvarlakların düzgün şekilde çizilmeyip, parçaların yamuk, köşeli şekilde veya kardan adam gibi yuvarlakların ayrı ayrı şekilde çizilmesi gibi hataların olduğu görülmüştür.

5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrenci grubunda 8 rakamının çiziminde alt ve üst parçaların aynı büyükte olması, birleşme noktalarında çıkıntıların yuvarlakların düzgün şekilde çizilmemesi durumları gözlemlenmiştir. 5 yaş okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerde de benzer hatalar gözlemlenmiş olmasının yanı sıra, üst yuvarlağın çok küçük, parçaların yamuk, köşeli şekilde çizildiğine de rastlanmıştır. Ayrıca rakamın çok küçük boyutta çizilmesi yapılan genel hatalardandır.

5,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerde gözlemlenen hatalar rakamın birleşme noktasında boşluk veya çıkıntıların olması ve yuvarlakların aynı hizada olmamasından kaynaklanmıştır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitim almayan öğrenci gruplarında yuvarlakların oval şekilde çizilebildiği, alt ve üst parçalarının iç içe girecek şekilde çizildiği saptanmıştır.

6 yaş okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin üst ve alt yuvarlağın çiziminde yuvarlakların birleşme noktalarında oluşan çıkıntılar göze çarpmaktadır. Üst yuvarlağın büyük şekilde çizimine ve rakamın başlangıç noktasında hatalar gözlemlenmiştir. 6 yaş okul öncesi eğitimi almamış öğrencilerde benzer hataların yanı sıra üst kısmın büyük çizilmesi, kardan adam gibi üst ve alt parçaların ayrı ayrı çizildiği gözlemlenmiştir.

6,5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin rakamın çizimini doğruya daha yakın şekilde yaptıkları görülmüş olup, hataların ise birleşme noktalarında, alt yuvarlağın küçük yapılmasından, rakamın üzerinden tekrar geçilmesinden kaynaklı olduğu görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almamış 6,5 yaş gruplarındaki hatalar diğer yaş gruplarındakilerle benzerdir. Rakamın başlangıç yerinde boşluklar gözlemlenmiştir.

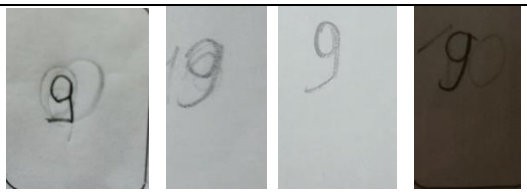
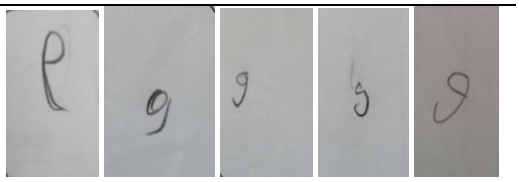
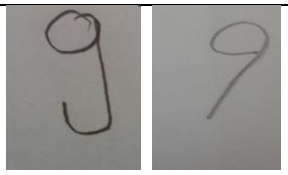
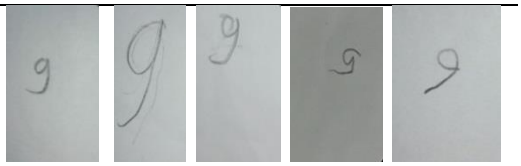
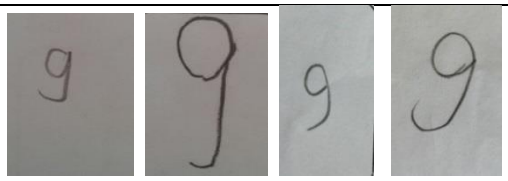
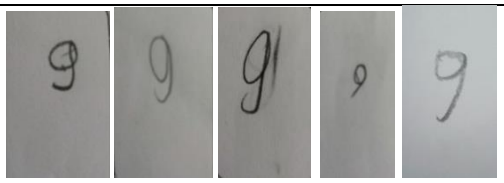
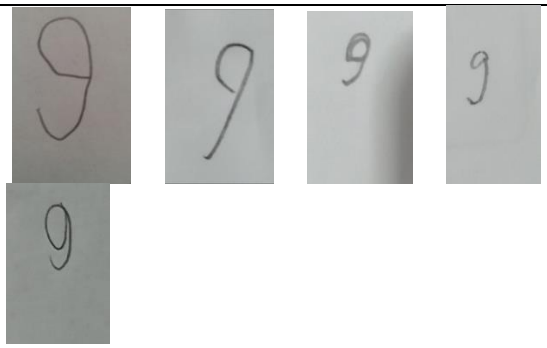
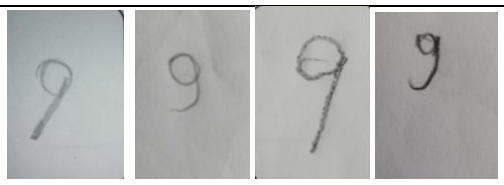
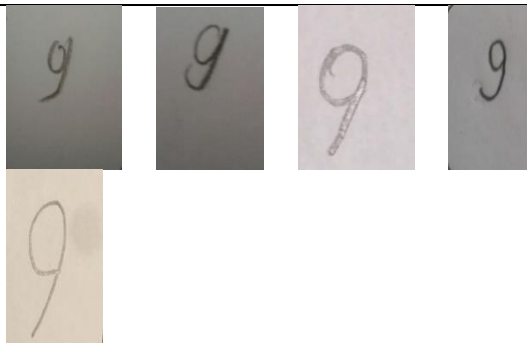
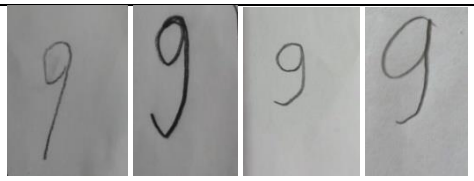
7 yaş okul öncesi eğitim almış öğrenciler küçük yaş gruplarına oranla yuvarlakları daha doğru şekilde çizmişlerdir. Alt yuvarlağın küçük şekilde çizimi yapılan hatalardandır. Okul öncesi eğitimi almamış 7 yaş öğrenciler de küçük yaş gruplarına benzer hatalar yapmış ve yuvarlakları çok büyük yapabildikleri ve oval kısmının çiziminde eğrilikler olduğu gözlemlenmiştir.

Hatalara her yaş grubunda da sıklıkla rastlanmıştır. Yaş farkının, 8 rakamının yazma becerisini çok etkilemediği söylenebilir. Ancak yine de 8 rakamını doğru çizen öğrencilerin büyük yaş grupları çoğunlukta oluşturduğu tespit edilmiştir.

"9" Rakamına Dair Bulgular:

9 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 10'da görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 9 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir.

Tablo 10. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin yaşlarına göre 9 rakamını çizme şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		
7 Yaş		

9 rakamının çizimi ile ilgili okul öncesi eğitimi alan 50 öğrenciden 8 tanesinin rakamı hatasız bir şekilde yaptığı, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerde ise, 50 öğrenciden sadece 2 tanesinin doğru şekilde yapabildiği gözlemlenmiştir. Bu noktada, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin 9 rakamını çizerken daha az hata yaptıkları, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilerde ise 9 rakamının çiziminde farklı nedenlerden dolayı daha fazla hatalar yaptıkları saptanmıştır. 9 rakamının çizimi zor bir rakam olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 9 rakamını çizmede daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

9 rakamında görülen başlıca hatalara bakıldığında, rakamın yuvarlak kısmının düzgün şekilde çizilmemesi, rakamın bitiş yerlerinde çıkıntıların oluşturulması, yuvarlak kısmının olması gerekenden büyük ya da küçük boyutlarda çizilmesi, kuyruk kısmının yatay eksene dikey şekilde konumlandırılması, rakamın ters şekilde çizimi, bitiş kısmının zemine yatay şekilde çizilmesi, üst parçanın yuvarlak değil, köşeli olarak ve ‘g’ harfine benzetilerek yapılmasıdır.

5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrenci grubunda yapılan hatalar 9 rakamının köşeli ve zemine dik şekilde çizilmesi, kapanış yerinde çıkıntıların oluşturulması, yuvarlak kısmının düzgün çizilememesi olmuştur. Okul öncesi eğitim almayan 5 yaş grubundaki öğrencilerin sıklıkla görülen hataları ise, rakamı çizerken rakamı olması gerekenden daha küçük şekilde çizmeleridir. Ters çizimlere, kuyruk kısmının gereğinden fazla eğimli

ve kıvrımlı bir şekilde yapıldığı çizimlere de rastlanmıştır. Yuvarlak kısmının köşeli yapılması, birleşme yerlerinde çıkıntıların görülmesi de diğer hatalardandır.

5,5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrenci gruplarında yuvarlak kısımda çıkıntıların olması, kuyruk kısmının zemine dik ve köşeli olması bu yaş gruplarında da gözlemlenmiştir. Aynı yaş gruplarında okul öncesi eğitim almamış öğrencilerde de diğer yaş gruplarındaki benzer hataların yanı sıra yuvarlak kısmın birleşme yerlerinde boşluklar olduğu gözlemlenmiştir.

6 yaş okul öncesi eğitimi alan öğrenci grubunda yuvarlak kısmın daha düzgün şekilde çizildiği görülmüştür. Birleşme noktalarında çıkıntılar oluşturulması ve kuyruk kısmında hatalar da göze çarpmaktadır. Okul öncesi eğitim almayan 6 yaş grup ise, genellikle rakamı 'g' harfine benzeterek yapmıştır. Kuyruk kısmını kısa ve yuvarlak kısmını büyük yapan öğrenci çizimleri de görülmektedir. Her iki grupta da benzer hatalar olmasına rağmen okul öncesi eğitimi alan grupta daha az hata gözlemlenmiştir.

6,5 yaş grubunda ise, okul öncesi eğitimi alanların rakamın çiziminde daha az hata yaptıkları gözlemlenmiştir. Yuvarlak kısmın üzerinden tekrar edilen çizimler gerçekleştirilmesi, olması gerekenden büyük ya da küçük şekilde çizimler de göze çarpan diğer hatalardır. Aynı yaş grubunda okul öncesi eğitim almamış gruplarda da benzer hatalar olduğu saptanmıştır.

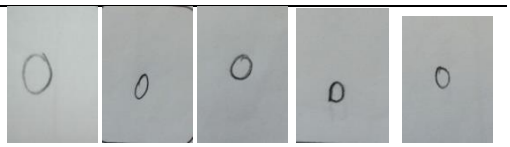
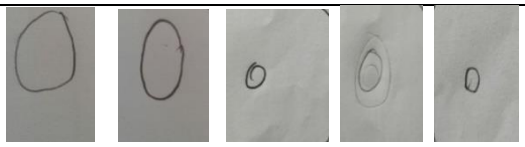
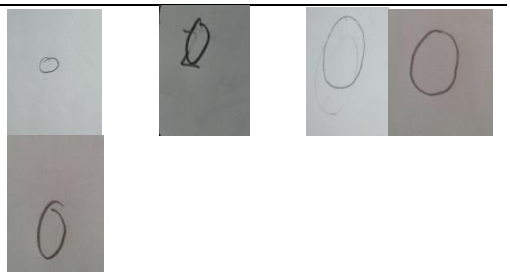
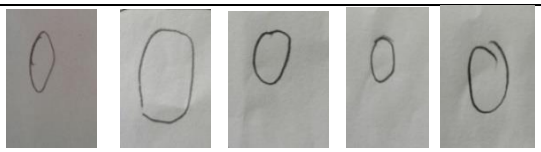
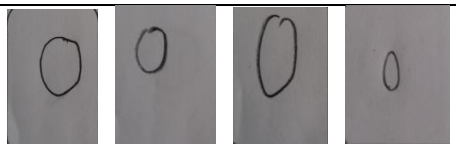
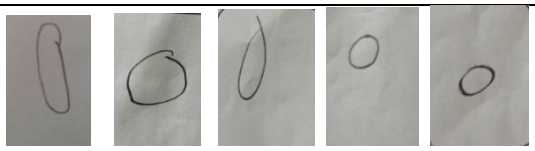
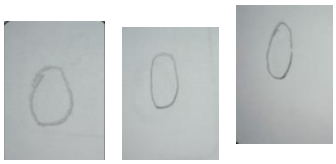
7 yaş grubunda ise, her iki grupta da benzer hatalar vardır. Okul öncesi eğitimi alan grupta rakamı hatasız çizenlerin sayısı daha fazladır. Yaşla birlikte öğrencilerin hataları azalttıkları gözlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında 9 rakamın çizimde yaş önemli bir faktördür. Hataların yaş birlikte azaldığı, yuvarlak kısmın ve kuyruk kısmının daha net şekilde çizildiği büyük yaş gruplarında tespit edilmiştir. Ayrıca yaş faktörünün okul öncesi eğitim alıp almamasından daha önemli olduğu düşünülmektedir.

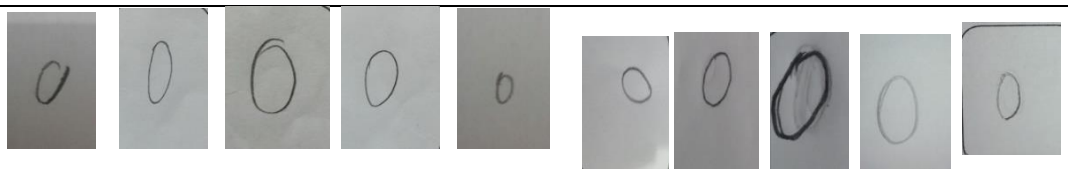
"0" Rakamına Dair Bulgular:

0 rakamının yazımına dair bulgular Tablo 11'de görülmektedir. Bu tabloda okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrencilerin, yaş gruplarına göre 0 rakamını yazma şekilleri incelenmiş ve bazı görsellere yer verilmiştir**.**

Tablo 11. Okul Öncesi Eğitimi Almış ve Almamış Öğrencilerin Yaşlarına Göre 0 Rakamını Çizme Şekilleri

Yaş	Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler	Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler
5 Yaş		
5,5 Yaş		
6 Yaş		
6,5 Yaş		

7 Yaş



0 rakamının çiziminde okul öncesi eğitimi almış 50 öğrenciden alınan bulgulara göre 7 tanesi doğru şekilde çizmiştir. Okul öncesi eğitimi almayan 50 öğrencide ise 6 öğrencinin 0 rakamını doğru şekilde çizdiği saptanmıştır. Diğer öğrenciler ise 0 rakamının çizimini doğru şekilde yapamamışlardır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan gruplarda belirgin farklılık görülmemiştir.

0 rakamının çiziminde yapılan hatalara bakıldığında, genellikle rakamın yuvarlağının küçük, köşeli şekilde çizilmesi, birleşme noktalarında çıkıntılar oluşturulması, yuvarlağın bozuk çizimi, başlangıç noktasının doğru şekilde belirlenmemesi olduğu saptanmıştır.

5 yaş okul öncesi eğitim almış öğrencilerin 0 rakamını çizerken köşeli bir şekilde çizdikleri, birleşme noktalarında hata yaptıkları, rakamın büyüklüğünde ve başlama noktasında hatalar olduğu gözlemlenmiştir. 5 yaş okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin de benzer hataların yanı sıra rakamın çok küçük şekilde çizimlerine sık sık rastlanmıştır.

5,5 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrencilerde 0 rakamın çiziminde köşeli çizimler, birleşme noktasında çıkıntıların oluşturulması, rakamın küçük veya büyük çizilmesi bu yaş gruplarında da gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almayan 5,5 yaş öğrencilerde benzer hataların yanı sıra birleşme yerlerinde boşluklar olduğu gözlemlenmiştir.

6 yaş okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin 0 rakamının yuvarlağının oluşturulmasında, birleşme noktasında, rakamın büyüklüğünde çizim hatalarına rastlanmıştır. 6 yaş okul öncesi eğitimi almamış çocuklarda da benzer hatalara rastlanmıştır.

6,5 okul öncesi eğitim alan öğrencilerin 0 rakamını eğik çizmeleri ve yuvarlağın dar şekilde çizimi gözlemlenen genel hatalardır. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde ise küçük yaş gruplarında gözlemlenen hatalar sık sık gözlemlenmiştir. Küçük yaş gruplarına oranla yuvarlağın çizimi daha net ve doğru şekilde çizimi gerçekleştirilmiştir.

7 yaş grubu okul öncesi eğitimi alan ve almayan öğrencilerde diğer yaş grupları için belirtilen hatalar azalmış fakat 0 sıfır rakamının çiziminin zor olduğu gözlemlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında 0 rakamının çiziminde yaş birlikte hataların azaldığı saptanmıştır. 0 rakamının her yaş grubunda çizimi zor bir rakam olduğu gözlemlenmiştir. Rakamı doğru çizenlerin çoğunu büyük yaş grupları oluşturmuştur. Yaşın 0 rakamının çiziminde de önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada, 1. sınıf öğrencilerinin rakam yazma becerilerinin yaş farklılıklarına ve okul öncesi eğitimi alma durumlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitimi alan 1. Sınıf öğrencilerinin rakam yazma becerilerinin daha iyi olduğu, rakamların yazımında daha az hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bazı rakamların bulgularında okul öncesi eğitimi almanın yanı sıra yaş farklılığının da etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş grupları arttıkça, rakamların yazımında daha az hata yaptıkları ortaya çıkmıştır.

1 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; tüm yaş gruplarında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre rakamın yazımında daha az yaptıkları gözlemlenmiştir. Yapılan hatalar her iki grupta da benzerlik göstermekle birlikte, okul öncesi eğitim almayan grupta bu hatalar daha fazladır. Örneğin, okul öncesi eğitim alanlar diyagonal çizgi üzerinde hata yaparken, okul öncesi almayan grup hem diyagonal çizgide hem de dikey çizgide çoğunlukla hata yapmışlardır. Bunun yanı sıra rakamı olması gerekenden küçük boyutlarda yapmışlardır. Her iki grupta da yaş seviyeleri arttıkça rakamın yazımında yaptıkları hataların azaldığı görülmüştür.

2 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; 5 yaş grubunda okul öncesi eğitimi alan ve almayan grupta da rakam yazım hatalarının benzerlikleri dikkat çekmektedir. 5 ve 5,5 yaş grubunda sıklıkla görülen hata yatay çizginin zemine paralel olarak yapılmaması ve rakamın başlangıç noktasındaki kavisli kısmın eğiminin az olmasıdır. 6, 6,5 ve 7 yaş grubundaki hatalar çoğunlukla rakamın orta kısmındaki eğimin az olmasıdır, başlangıç yerinde ve yatay çizgide hata sayısı azdır. Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitimi alan öğrenciler okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre rakamın yazımında daha az hata yapmalarına rağmen, yapılan hataların aynı yaş gruplarında benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Bu rakamın yazmada yaş faktörünün önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir.

3 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha az yaptığı görülmüştür. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerde görülen hatalar çoğunlukla alt ve üst parçaların kıvrımlarının uygun şekilde yapılmaması, üst parçanın alt parçadan büyük yapılması, parçaların birleşme yerlerinin iç içe geçmemesidir. Aynı zamanda rakamı tersten çizme olayı da görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerde görülen hatalar ise, rakamın son kısmındaki kıvrımın kısa olarak bırakılması, üst parça ve alt parçanın birleşme yerinde görülen hatalardır. Genel olarak bakıldığında yaş grupları arttıkça, rakamı yazmadaki hatalar azalmıştır. Fakat okul öncesi eğitimi alan grubun, okul öncesi eğitim almayan gruba göre üst parça ve alt parçanın eğimini çizmede daha az hata yaptıkları gözlemlenmiştir.

4 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış öğrencilere göre rakamların yazımında daha az yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler çoğunlukla diyagonal çizgide hata yaparken, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler ise diyagonal çizgi ile yatay çizginin birleşme yerinde, diyagonal ve yatay çizgi üzerinde hata yaptıkları görülmüştür. 5 yaşındaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin küçük kas becerileri de gelişmemesi sebebiyle, rakamın boyutları olması gerekenden küçük olarak çizildiği gözlemlenmiştir. 4 rakamının çiziminde yaş faktörünün etkisi olduğu söylenebilmektedir. Yaş grupları arttıkça öğrencilerin hatalarının da azaldığı görülmüştür.

5 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin almamış öğrencilere göre daha az hata yaptığı gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim almamış 5 yaş grubunda görülen hatalar, küçük kas becerileri de gelişmediği için daha fazladır. Bu rakamın çiziminde, okul öncesi eğitimi almak bir avantaj oluşturmakla birlikte; yaş faktörünün etkisi de yadsınamaz. Bu rakamın çizimi birkaç adımdan oluştuğu için, okul öncesi eğitim alan öğrenciler yaş seviyelerinin de ilerlemesiyle daha az hata ile yaptıkları gözlemlenmiştir.

6 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitimi alan öğrenciler almayan öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır. Okul öncesi eğitimi almayan küçük yaş grubundaki öğrencilerde rakamı bir harfe benzeterek yapma hatası daha sık görülmüştür. Küçük yaş grubundaki öğrencilerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan arasında rakam yazmada belirgin farklılıklar var iken, büyük yaş gruplarında ise bu farklılık azalmıştır. Yaşın önemli bir faktör olduğundan bahsedilebilmektedir.

7 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitimi alan ile almayan öğrenciler arasında küçük yaş grubunda yapılan hatalarda belirgin farklılıklar görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almamış 5 ve 5,5 yaş grubunda diyagonal çizgi, üst ve orta yatay çizgide öğrencilerin zorlandığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim almayan grupta rakamı tersten yapan öğrencilerin olduğu da görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almış 6, 6,5 ve 7 yaş öğrencilerinin ise yaptıkları hatalarda benzerlikler dikkat çekmektedir. İlerleyen yaş gruplarında hatalar azalmıştır. Rakamın çiziminde öğrenciler genel olarak zorlanmışlardır. Belirleyici etkenin yaş faktörü olduğu gözlemlenmiştir.

8 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin bu rakamı yazarken zorlandıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin rakamın alt ve üst yuvarlaklarını doğru şekilde yapamadıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin rakamın alt ve üst yuvarlaklarını daha doğru şekilde yaptıkları görülmüştür. 5 yaş grubundaki okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin rakamı olması gereken boyutundan daha küçük boyutlarda yapmışlardır. Okul öncesi eğitimin etkisi 5 yaş grubunda belirgin olarak gözükmekle birlikte tüm yaş gruplarında da fark edilmektedir.

9 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin, okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre rakamın çiziminde daha iyi oldukları gözlemlenmiştir. Okul öncesi eğitim alan öğrenciler rakamın kuyruk kısmında zorlandıkları görülse de yuvarlak kısımda diğer öğrencilere göre daha az hata yapmışlardır. Okul öncesi eğitimi almamış öğrenciler ise rakamın kuyruk kısmında ve yuvarlak kısmında zorlandıkları görülmüştür. Yaş seviyeleri arttıkça rakamın çiziminde daha az hata yapmışlardır. Okul öncesi eğitimin ve yaş faktörünün birlikte etki ettiğini söylemek mümkün olabilmektedir. Genel olarak bakıldığında okul öncesi eğitimin önemli bir etken olduğu görülmüştür.

0 rakamı ile ilgili bulgulara bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır; okul öncesi eğitimi almış ve almamış öğrenciler arasında rakam yazma becerilerinde belirgin farklılıklar görülmemektedir. Her yaş grubunda benzer hatalar görülmüştür. Öğrencilerin yaş grupları arttıkça, rakamın yazımında daha az hata yaptıkları görülmüştür. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış grupta görülen ortak hata yuvarlağın birleşme yerinde görülen çıkıntılardır. Yaş grupları arttıkça öğrenciler rakamı daha az hata ile yapmışlardır. Okul öncesi eğitimi almış ve almamış grupta da benzer hatalar görülmüştür.

Tartışma

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin okul öncesi eğitimi almamış öğrencilere göre rakam yazma becerilerinin daha iyi düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak, rakamların büyük çoğunluğunda; 5 ile 5,5 yaş grubu gibi küçük yaş grubu öğrencilerinin okul öncesi eğitim almasının rakam yazma becerilerine olumlu bir etkisi olduğundan bahsedilebilmektedir. Çünkü bu yaş gruplarında, okul öncesi eğitimi almak rakamları yazma sürecinde daha az hata yapmalarını sağlamıştır. 6, 6,5 ve 7 yaş gruplarına doğru gidildikçe okul öncesi eğitimi almanın yanı sıra yaş seviyelerinin de artması bir avantaj olarak görülmektedir. Örneğin rakam yazma performansları değerlendirildiğinde; 1, 3 ve 8 rakamında her yaş grubu için okul öncesi eğitimin öneminden bahsedilebilmektedir. 2, 4, 6 ve 7 rakamlarında ise küçük yaş gruplarında okul öncesi eğitim belirgin bir avantaj iken, öğrencilerin yaş gruplarının artmasıyla birlikte hatalarındaki azlık dikkat çekmektedir. 5 ve 9 rakamlarında yaşın ve okul öncesi eğitimin birlikte etki ettiğini söylemek mümkündür. 0 rakamında ise yaş faktörünün etkisi ile rakamlardaki hataların azaldığı söylenebilmektedir.

Küçük yaş gruplarının, rakam yazmada görülen hatalarının büyük yaş gruplarına göre fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebepten 5 ve 5,5 yaş grubu öğrencilerinin küçük kas becerilerinin de gelişmemesi sebebiyle, rakam yazma sürecinde zorlanmışlardır. Yaş gruplarının artması ile birlikte öğrenciler rakam yazma sürecinde daha az hata yapmışlardır. Küçük yaş gruplarında okul öncesi eğitimi alan ile almayan arasında rakam yazımında belirgin farklılıklar var iken, büyük yaş gruplarında bu farkın yaş ile birlikte azaldığı dikkat çekmektedir. Yaşın rakam yazma sürecinde önemli olduğu görülmektedir.

Her koşulda okul öncesi eğitim, öğrencilere büyük bir yarar sağlamaktadır. Öncelikle okul öncesi eğitim, öğrencilerin okula hazırbulunuşluk düzeyini arttırmaktadır. Erkan ve Kırca'nın (2010) çalışmasında okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula hazır bulunuşluk düzeylerinin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutal ve Oral'ın (2015) çalışmasında, okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre ilk okuma-yazma başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul öncesi eğitimi almaları, psikomotor davranışlarının gelişmesine yardımcı olup, küçük kas becerilerini de geliştirmelerine imkan sağlamaktadır. Rakam yazma sürecinde en az hata yapabilen öğrencinin, matematik dersine karşı ilgisi artmaktadır. Bu da akademik başarılarına etki etmektedir. Bulut (2010), yaptığı araştırmada okul öncesi eğitimin okuma-yazma öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirtmektedir. Henniger (1987), ilerleyen yaşlarda öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu yaklaşım geliştirmelerinin, çocukların okul öncesinde edindiği matematik yaşantıları ile doğru orantıda olduğunu belirtmektedir.

Kaynakça

Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Başar, E. (2001). *Genel öğretim yöntemleri.* Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.

Türk Tabipleri Birliği, (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama*. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

Bulut, A. K. (2010). Eğitimde Ses Temelli Cümle Yöntemi Uygulanan Öğrencilerin Okuma Yazmaya Geçişlerinde Etkili Olan Faktörlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Brown. A. P. (2008). A review of the literature on case study research. *Canadian Journal for New Scholars in Education,* 1(1), 1-13.

Burns, C. P., Roe, B. D. ve Ross, E. P. (1992). Teaching Reading in Today's Elementery Schools. (Çev. Süleyman Çelenk) Boston: Houghton Mifflin Company.

Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. Alfa Yayınevi.

Çelenk, S. (2002). İlk okuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 1*(2). 40-47.

Çelenk, S. (2007). *İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi,* (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, Z. (2019). Identifying Common Errors of the First Graders in the Writing of Vertical Numbers, *World Journal of Education,* 9(1), 229-242.

Erkan, S., Kırca, A. (2010). Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Hazır Bulunuşluklarına Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38 (38), 94-106.

Resmi Gazete. (2012). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.

Güler, T. (2012). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş. İ. H. Diken (Ed.), Erken Çocukluk Eğitimi,* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Henniger, M. L. (1987). Learning mathematics and science through play. *Childhood Education*, 63(3), 167-171.

MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar),* Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Tutal, Ö. & Oral, B., (2015). İlk okuma-yazma öğrenmede okula başlama yaşının okuma-yazma başarısına etkisi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 96-121.

Pesen, C. (2003). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sevinç, M. (2005). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

TTKB, M. (2017). "TTKB Dik Temel Abece" Yazı Fontu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı web sitesi.

Yıldırım, N. ve Demirtaş, Z. (2008). Öğrenci görüşlerine dayalı sınıf öğretmenliği bölümü ilk okuma ve yazma öğretimi dersine ilişkin bir öneri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(3), 681-695.

Yıldız, M. (2010). Göç eden ailelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alan ve almayanlarının ilk okuma-yazma becerilerinin gelişimine yönelik ilköğretim 1. sınıf öğretmen görüşleri: Mersin örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Eğitsel Sanal Gerçeklik Oyunu Keşfet Kurtul'un Akış Deneyimine Etkisi

The Effect of Educational Virtual Reality Game Keşfet Kurtul on Flow Experience[1]

Recep Çakır [2], Emrah Akman [3]

Özet

Kesirler konusunun öğretiminde güçlükler yaşandığını gösteren araştırmalar incelendiğinde, konuyu somutlaştırmanın öneminden bahsedildiği görülmektedir. Günümüz teknolojisinin eğitim-öğretim ortamlarına getirdiği yeniliklerden biri olan sanal gerçeklik, konuların somutlaştırılması ve eğlenceli bir şekilde sunulması için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri olarak yer edinmiştir. Kesirler konusunda geliştirilen eğitsel sanal gerçeklik oyunu Keşfet Kurtul ile öğrenciler kendilerini bir senaryo içerisinde bulmaktadırlar. Kesirler konusu dört hafta sürmektedir. Keşfet Kurtul, kesirler konusunun kazanımları düşünülerek geliştirilmiş ve dört hafta boyunca oynanabilecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Birinci ve ikinci kazanım birinci bölümde, üçüncü kazanım ikinci bölümde, dördüncü kazanım üçüncü bölümde, beşince ve altıncı kazanım ise dördüncü bölümde değerlendirilmiştir. Keşfet Kurtul bölümlerinde yer alan kesirler ve kesirlerle işlemler konularının kazanımları şu şekildedir: (1) Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanır ve modellerle gösterir. (2) Birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar. (3) Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler. (4) Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır. (5) Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar. (6) Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer. Bu araştırmada, kesirler konusu kapsamında geliştirilen eğitsel sanal gerçeklik oyunu Keşfet Kurtul'un akış deneyimine etkisinin saptanması amaçlanmıştır. Veriler, bireylerin akış deneyimlerini ortaya koymak amacıyla akış kuramı çerçevesinde geliştirilen Etkinlik Tecrübe Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Kendiliğinden oluşmuş sınıflar kullanıldığından çalışma grubu uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla akış deneyimi yaşamışlardır. Deney grubunda kullanılan eğitsel sanal gerçeklik oyunu Keşfet Kurtul'un, öğrencilere akış deneyimi yaşatma konusunda kontrol grubunda kullanılan mevcut yönteme göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Akış kuramının görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geribildirim, kontrol duygusu ve amaca ulaşma deneyimi boyutlarında gruplar arasında bir farklılık bulunmamıştır. Akış kuramının eylem-farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kendilik farkındalığının azalması ve zamanın dönüşümü boyutlarında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Keşfet Kurtul'un daha iyi bir akış deneyimi sağlaması için bazı bölümlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Sanal gerçeklik, kesirler, matematik öğretimi, Keşfet Kurtul.

Abstract

When the researches showing that there are difficulties in teaching the subject of fractions, it is seen that the importance of materializing the subject is mentioned. Virtual reality, which is one of the innovations brought by today's technology to education environments, has taken its place as one of the most effective methods that can be used for concretizing and presenting the subjects in an entertaining way. With the educational virtual reality game Keşfet Kurtul developed on fractions, students find themselves in a scenario. The tasks in the scenario should be completed according to the information learned in the course. Fractions are taught for four weeks. Keşfet Kurtul was developed by considering the learning outcomes of fractions and divided into parts that can be played for four weeks. The learning outcomes of fractions are as follows: (1) Recognize proper, improper and mixed fraction and show with models, (2) Comparing and ordering fractions, (3) Finding a specific fraction of a whole number, (4) Comparing fractions with the same denominators, (5) Add or subtract fractions with different denominators, (6) Solving problems involving addition and subtraction of fractions. In this study, it is aimed to determine the effect of the educational virtual reality game Keşfet Kurtul developed on the subject of fractions on flow experience. Data were collected using the Flow State Scale. The research was carried out using quasi-experimental design. The study group consisted of 64 students, 32 in the experimental group and 32 in the control group.Independent sample t test was used for data analysis. According to the results of the study, the students in the experimental group had more flow experience than the students in the control group. The educational virtual reality game Keşfet Kurtul used in the experimental group was found to be more successful than the current method used in the control group in providing flow experience to the students. There was no difference between the groups in terms of skill-challenge balance, clear goals, unambiguous feedback, control and autotelic experience of flow theory. It was seen that there was a significant difference in favor of the experimental group in terms of action-awareness merging, concentration, losing self-consciousness and transformation of time. It is recommended that some parts of Keşfet Kurtul be arranged to provide a better flow experience.

Keywords: Virtual reality, fractions, teaching mathematics, Keşfet Kurtul.

---

[1] Bu çalışma Emrah Akman tarafından Recep Çakır danışmanlığında hazırlanan "*İlkokul matematik dersi kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi*" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

[2] Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, recepcakir@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2641-5007

[3] Türkiye, emrahakman@outlook.com.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0637-919X

Giriş

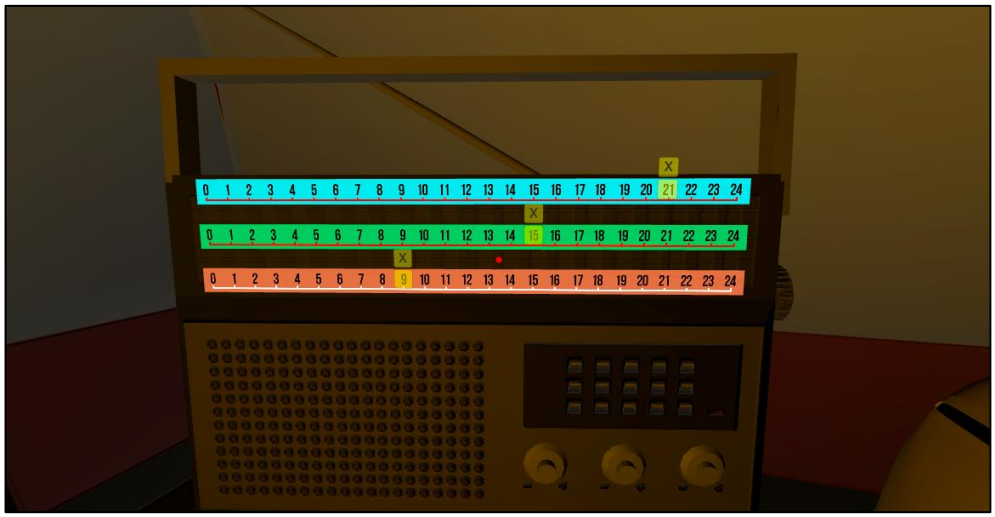
Kesirler ve kesirlerde işlemler hem öğrenciler hem de öğretmenler için en zor konulardan biridir (Biber, Tuna ve Aktaş, 2013; Hansen, 2014; Orhun, 2007). Çeşitli araştırmalarda kesirlerin öğrenilmesi konusunda öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerin kesir kavramını anlamaya dayalı olarak her sınıf düzeyinde yaşandığı görülmüştür (Davis, 2003; Orhun, 2007). Örneğin Orhun (2007) tarafından yapılan araştırmada, matematik öğrenmede karşılaşılan güçlüklerin, ilkokul düzeyinde kesirler konusunda daha fazla olduğu belirtilmiştir.

Öğrencilerin kesirler konusunda yaşadıkları bu öğrenme güçlüklerinin giderilmesi daha sonraki matematik konularını öğrenmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Öğrencilerin kesirleri öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin özellikle somutlaştırma işlemi yapılmadığı durumlarda oldukça önemli şekilde ortaya çıktığı belirtilmektedir (Keijzer ve Terwel, 2003; Orhun, 2007). Doğal sayılarla ilgili işlemlerin ve problemlerin çözümünde modellerden yararlanılmaktadır. Bu durum kesirlerle ilgili işlemlerin çözümünde de gerçekleştirilmelidir (Kocaoğlu, 2010). Dolayısıyla kesirler konusunda somutlaştırma yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır.

İlkokulda kesirler ve kesirlerle ilgili kavramların iyi bir şekilde kavratılması ve kesirlerde işlemlerin öğrenciler tarafından anlamlı bir şekilde yapılabilmesi durumunda öğrencilere ilerideki matematik öğrenmelerinde, günlük yaşamlarında ve diğer derslerde kullanabilecekleri ön öğrenmeler kazandırılmış olacaktır (Alacacı, 2010; Orhun, 2007). Bu durumda kesirlerin anlamlı bir şekilde kavratılması yalnızca matematik başarısına değil öğrencinin diğer alanlardaki başarılarına da önemli katkı sağlayacağı söylenebilir.

Günümüzde öğrenmenin kalıcı hale gelmesi için eğitim ortamlarında teknolojik yenilikler kullanılmakta ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi amacıyla dijital eğitsel içerikler üretilmektedir (Davies ve West, 2014). Kesirlerin anlamlı bir şekilde kavratılması amacıyla bilgisayar destekli öğretim materyallerinin kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin, Ritchie ve Thorkildsen (1994), beşinci sınıf öğrencileri ile kesirler konusunu video tabanlı öğretim ile yapmış ve video tabanlı öğretimin öğrenci başarısını etkilediği sonucunu bulmuştur. Akoğlu (2003), bir bilgisayar yazılımı kullanarak dördüncü sınıf öğrencileri ile kesirler konusunda çalışma yürütmüş ve çalışmasında bilgisayar yazılımı ile kesir öğretiminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Uygun (2008) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar yazılımı ile kesir öğretiminin geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Günümüz teknolojisinin eğitim-öğretim ortamlarına getirdiği yeniliklerden biri olan sanal gerçeklik, konuların somutlaştırılması ve eğlenceli bir şekilde sunulması için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden biri olarak yer edinmiştir. Akman (2019) kesirler konusunda, öğrencilerin kendilerini bir senaryo içerisinde bulabilecekleri Keşfet Kurtul isimli bir eğitsel sanal gerçeklik oyunu geliştirmiştir (Şekil 1).



Şekil 11. Frekans bulma etkinliği

Keşfet Kurtul, dört hafta süren kesirler konusunun kazanımları düşünülerek geliştirilmiş ve dört hafta boyunca oynanabilecek şekilde bölümlere ayrılmıştır. Birinci ve ikinci kazanım birinci bölümde, üçüncü kazanım ikinci bölümde, dördüncü kazanım üçüncü bölümde, beşince ve altıncı kazanım ise dördüncü bölümde değerlendirilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2. Bölümlere göre kazanımların dağılımı

Keşfet Kurtul bölümlerinde yer alan kesirler ve kesirlerle işlemler konularının kazanımları şu şekildedir: (1) Basit, bileşik ve tam sayılı kesri tanır ve modellerle gösterir. (2) Birim kesirleri karşılaştırır ve sıralar. (3) Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler. (4) Paydaları eşit olan en çok üç kesri karşılaştırır. (5) Paydaları eşit kesirlerle toplama ve çıkarma işlemi yapar. (6) Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.

Bu araştırmanın amacı; ilkokul dördüncü sınıf matematik dersinde en çok öğrenme güçlüğü çekilen konulardan biri olan kesirler konusunda geliştirilen eğitsel sanal gerçeklik Keşfet Kurtul'un öğrencilerin akış deneyimlerine etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın problem cümlesi "İlkokul dördüncü sınıf kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulaması Keşfet Kurtul'un öğrencilerin akış deneyimlerine etkisi nedir?" olarak ifade edilmektedir.

Yöntem

Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf matematik dersi kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının akış deneyimine etkisinin araştırılması amacıyla ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 olmak üzere toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Kendiliğinden oluşmuş sınıflar kullanıldığından çalışma grubu uygun örnekleme yolu ile belirlenmiştir.

Deney grubunda 17 erkek ve 15 kız öğrenci olmak üzere 32 öğrenci, kontrol grubunda ise 13 erkek ve 19 kız öğrenci yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

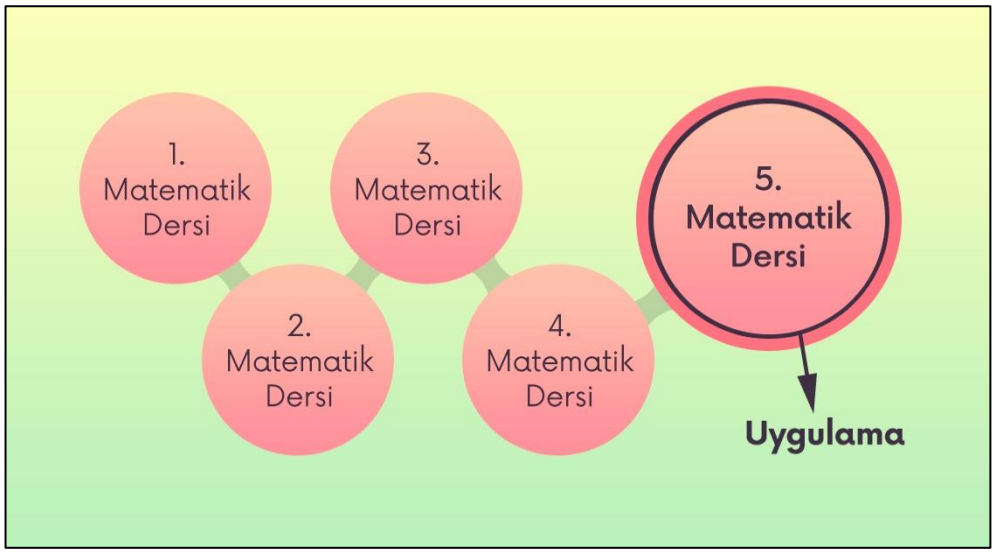
Etkinlik Tecrübe Ölçeği (EtTÖ): Araştırmada öğrencilerin akış deneyimlerine ilişkin veriler elde etmek amacıyla Jackson ve Eklund (2004) tarafından geliştirilen ve Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson (2007) tarafından Türkçeye çevrilen Durumluk Optimal Performans Duygu Durum-2 ölçeği (FSS-2) kullanılmıştır. Csikszentmihalyi'nin (1990) akış kuramına dayanan ölçekte 9 alt boyut bulunmaktadır. Jackson ve Eklund (2004), genel olarak ölçülmek isteneni yansıttığı için ölçeğin uygulanması aşamasında "Aktivite Deneyim" ve "Etkinlik Tecrübe Ölçeği" isimlerinin kullanılmasını uygun görmüşlerdir. Bu sebeple Türkçeye uyarlama çalışmasında Aşçı, Çağlar, Eklund, Altıntaş ve Jackson tarafından ölçeğe "Etkinlik Tecrübe Ölçeği" ismi verilmiştir. Ölçek bu çalışmada da aynı isimle kullanılmış ve EtTÖ olarak kısaltılmıştır.

Ölçek, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Kesinlikle Katılıyorum" arasında değişen 5'li Likert ölçek üzerinde değerlendirilmekte ve maddeler 1-5 arasında puanlanmaktadır. Bir

etkinliğe özel olarak yaşanan akış deneyimini (optimal performansı) ve bu deneyimdeki duygu durumlarını değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan EtTÖ 36 maddeden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Deney grubunda dört hafta süren kesirler konusunda sanal gerçeklik uygulaması ile çalışma yapılmıştır. Haftada toplamda beş ders saati olarak işlenen matematik dersinin haftadaki son ders saatinde deney ve kontrol grubunda uygulama yapılmıştır. Keşfet Kurtul kazanım sırasına göre her hafta bir bölüm uygulanacak şekilde 4 bölüm olarak tasarlanmış ve her haftanın son matematik dersinde ilgili bölümün kullanılması sağlanmıştır. Kesirler konusunun işlendiği ilk matematik dersinde ve son matematik dersinde kontrol grubunda mevcut yöntem uygulaması, deney grubunda sanal gerçeklik uygulaması kullanıldıktan sonra EtTÖ uygulanmıştır. Kontrol grubunda öğrenciler App Store'da yayınlanan "Match the Fraction", "Oh No Fractions!", "Fractions Lite" uygulamaları ve çalışma kitabı ile öğrendiklerini pekiştirme çalışması yapmışlardır.



Şekil 2. Haftalık matematik ders saatleri ile deney ve kontrol gruplarındaki uygulama programı

Şekil 3'te görüldüğü üzere uygulamalar her hafta beşinci ders saatinde yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Analizler SPSS yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında EtTÖ ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarında EtTÖ alt boyutlarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için de bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin EtTÖ ortalama puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. EtTÖ Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	N	$\bar{X}$	S
Deney	32	4,17	0,48
Kontrol	32	3,89	0,53

Deney grubunun EtTÖ ortalama puanı 4,17 iken, kontrol grubunun EtTÖ ortalama puanı 3,89'dur. Deney ve kontrol gruplarında EtTÖ ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. EtTÖ İçin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p	η^2
Deney	32	4,17	0,48	2,28	61	0,026*	0,08
Kontrol	32	3,89	0,53				

* $p<0,05$

Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (t_{61}=2,28; $p<0,05$; η^2=0,08). Bir başka deyişle, deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla akış deneyimi yaşamışlardır. Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile temsil edildiği söylenebilir. EtTÖ puanlarındaki farklılığın %8'i grup değişkeni ile açıklanmaktadır.

Öğrencilerin EtTÖ alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarına ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. EtTÖ Alt Boyutları Puanlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Alt boyut	**Grup**	**N**	**$\bar{X}$**	**S**
GZBD	Deney	32	4,21	0,57
	Kontrol	32	3,98	0,73
EFB	Deney	32	3,87	0,60
	Kontrol	32	3,26	1,09
AH	Deney	32	4,13	0,69
	Kontrol	32	4,24	0,73
BG	Deney	32	4,20	0,61
	Kontrol	32	4,21	0,70
GO	Deney	32	4,28	0,51
	Kontrol	32	3,92	0,67
KD	Deney	32	4,26	0,58
	Kontrol	32	4,08	0,76
KFA	Deney	32	4,25	0,58
	Kontrol	32	3,74	1,06
ZD	Deney	32	3,98	0,70
	Kontrol	32	3,66	0,87
AUD	Deney	32	4,43	0,60
	Kontrol	32	3,99	0,76

GZBD: Görev Zorluğu/Beceri Dengesi, EFB: Eylem-Farkındalık Birleşimi, AH: Açık Hedefler, BG: Belirli Geribildirim, GO: Göreve Odaklanma, KD: Kontrol Duygusu, KFA: Kendilik Farkındalığının Azalması, ZD: Zamanın Dönüşümü, AUD: Amaca Ulaşma Deneyimi

Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından görev zorluğu/beceri dengesi alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,21 iken, kontrol grubunun görev zorluğu/beceri dengesi alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,98'dir. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından eylem-farkındalık birleşimi alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,87 iken, kontrol grubunun eylem-farkındalık birleşimi alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,26'dır. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından açık hedefler alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,13 iken, kontrol grubunun açık hedefler alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,24'tür. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından belirli geribildirim alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,20 iken, kontrol grubunun belirli geribildirim alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,21'dir. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından göreve odaklanma alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,28 iken, kontrol grubunun göreve odaklanma alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,92'dir. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından kontrol duygusu alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,26 iken, kontrol grubunun kontrol duygusu alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,08'dir. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından kendilik farkındalığının azalması alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,25 iken, kontrol grubunun kendilik farkındalığının azalması alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,74'tür. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından zamanın dönüşümü alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,98 iken, kontrol grubunun zamanın dönüşümü alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 3,66'dır. Deney grubunun EtTÖ alt boyutlarından amaca ulaşma deneyimi alt boyutuna ilişkin ortalama puanı 4,43 iken, kontrol grubunun amaca ulaşma deneyimi alt boyutuna ilişkin ortalama puanının 3,99 olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında EtTÖ alt boyutları ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. EtTÖ Alt Boyutları İçin Bağımsız Gruplar t Tesi Sonuçları

Alt Boyut	t	Sd	p	η^2	Güç
GZBD	1,43	59	0,157	-	0,29
EFB	2,77	62	0,007*	0,11	-
AH	-0,62	62	0,538	-	0,09
BG	-0,95	61	0,925	-	0,05
GO	2,40	58	0,020*	0,09	-
KD	1,04	58	0,303	-	0,18
KFA	2,42	62	0,019*	0,09	-
ZD	1,60	59	0,115	-	0,35
AUD	2,57	59	0,013*	0,10	-

GZBD: Görev Zorluğu/Beceri Dengesi, EFB: Eylem-Farkındalık Birleşimi, AH: Açık Hedefler, BG: Belirli Geribildirim, GO: Göreve Odaklanma, KD: Kontrol Duygusu, KFA: Kendilik Farkındalığının Azalması, ZD: Zamanın Dönüşümü, AUD: Amaca Ulaşma Deneyimi
* $p<0,05$

Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından görev zorluğu/beceri dengesi alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{59}=1,43$; $p>0,05$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarında deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından eylem-farkındalık birleşimi alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{62}=2,77$; $p<0,05$; $\eta^2=0,11$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile temsil edildiği söylenebilir. Bir başka deyişle, eylem-farkındalık birleşimi alt boyutundaki farklılığın %11'i grup değişkeni ile açıklanmaktadır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından açık hedefler alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{62}=-0,62$; $p>0,05$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından belirli geribildirim alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{61}=-0,95$; $p>0,05$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından göreve odaklanma alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{58}=2,40$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile temsil edildiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, göreve odaklanma alt boyutundaki farklılığın %9'u grup değişkeni ile açıklanmaktadır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından kontrol duygusu alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{58}=1,04$; $p>0,05$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından kendilik farkındalığının azalması alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{62}=2,42$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile temsil edildiği söylenebilir. Kendilik farkındalığının azalması alt boyutundaki farklılığın %9'u grup değişkeni ile açıklanmaktadır. Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından zamanın dönüşümü alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t_{59}=1,60$; $p>0,05$). Bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubu EtTÖ alt boyutlarından amaca ulaşma deneyimi alt boyutu ortalama puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{59}=2,57$; $p<0,05$; $\eta^2=0,10$). Etki büyüklüğü değeri incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğü ile temsil edildiği söylenebilir. Diğer bir deyişle, amaca ulaşma deneyimi alt boyutundaki farklılığın %10'u grup değişkeni ile açıklanmaktadır. Başka bir ifadeyle, deney grubunda uygulanan yöntemin, akış kuramının eylem-farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kendilik farkındalığının azalması ve amaca ulaşma deneyimi boyutlarında kontrol grubunda uygulanan yönteme göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Diğer yandan gruplarda uygulanan yöntemlerin, akış kuramının görev zorluğu/beceri dengesi, açık hedefler, belirli geribildirim, kontrol duygusu ve zamanın dönüşümü boyutlarında aynı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma problemi "İlkokul dördüncü sınıf kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulaması Keşfet Kurtul'un öğrencilerin akış deneyimlerine etkisi nedir?" şeklinde tanımlanmıştır. Akış deneyimi ile ilgili bulgular incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda kullanılan eğitsel sanal gerçeklik uygulamasının, öğrencilere akış deneyimi yaşatmada kontrol grubunda kullanılan mevcut yönteme göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde akış kuramının farklı alanlarda farklı değişkenlerle çalışıldığı görülmektedir (Büyükoğlu, 2015; Ermiş, 2013; İskender, 2015; Lackey, Salcedo, Szalma ve Hancock, 2016; Pavlas, 2010; Pearce, Ainley ve Howard, 2005; Sahranç, 2008).

Pearce, Ainley ve Howard (2005) tarafından çevrimiçi ortamda öğrenmenin nasıl olduğunu keşfetmek için fizik alanında uygulanan bir dizi etkinlikte öğrencilerin etkileşimlerinin ve akış deneyimlerinin incelendiği deneysel çalışmada, çevrimiçi ortamlarda akış deneyiminin durumsal olmaktan ziyade sürece dayalı olmasının daha yararlı olacağı belirtilmiştir. Oyuncuyu bir konuda eğitme amacı güden oyun türü olarak ifade edilebilen ciddi oyunlarla ilgili yapılan araştırmalarda, akış deneyiminin derinlemesine incelenmesi konusunda yeterli sayıda çalışma bulunmasa da oyunlardaki akış deneyiminin artırılmasına yönelik çalışmalara eğilim olduğu görülmektedir (Pavlas, 2010). İskender (2015) tarafından yapılan araştırmada, devasa çok oyunculu çevrimiçi rol yapma türünde oyun oynayan bireylerin davranışları kullanımlar ve doyumlar kuramı, Schwartz değerler kuramı, akış kuramı ve sosyal kimlik kuramı bakımından incelendiğinde, bireysel değerler ile akış deneyimi arasında bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. Sanal gerçeklik ortamında geliştirilmiş eğitsel uygulamaların akış deneyimi bakımından farklı dijital öğrenme ortamlarıyla karşılaştırıldığı çalışmalara rastlanmamış olması, bu araştırmada elde edilen sonuçların önemini ortaya çıkarmaktadır. Akış kuramında belirtilen alt boyutlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu arasında eylem-farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kendilik farkındalığının azalması ve amaca ulaşma deneyimi boyutlarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Gruplar arasında görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geribildirim, kontrol duygusu ve zamanın dönüşümü boyutlarında ise anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Deney grubunda kullanılan eğitsel sanal gerçeklik uygulaması Keşfet Kurtul, eylem-farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kendilik farkındalığının azalması ve amaca ulaşma deneyimi boyutlarında kontrol grubunda uygulanan mevcut yönteme göre daha etkili olup; görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geribildirim, kontrol duygusu ve zamanın dönüşümü boyutlarında ise kontrol grubunda kullanılan mevcut yöntem ile aynı düzeyde etkiye sahiptir. Elektronik ortamlarda akış deneyiminin öğrenme çıktılarına fayda sağladığı bilinmektedir (Webster, Trevino ve Ryan, 1993). Huang (2007), akış deneyiminin öğrenme üzerinde etkisi olduğunu ifade etmektedir. Choi, Kim ve Kim (2007), web tabanlı elektronik öğrenme ortamında akış deneyimi, öğrenme çıktıları ve elektronik öğrenmeye karşı tutum arasında anlamlı ilişki bulmuşlardır. Pavlas (2010) tarafından yapılan çalışmada akış deneyimi ile öğrenme arasında ilişki bulunurken, oynama davranışı ile öğrenme arasında ve performans ile öğrenme arasında ilişki olmadığı belirtilmiştir. Farklı çalışmalarda elde edilen sonuçlar dikkate alındığında bu araştırmada kullanılan eğitsel sanal gerçeklik uygulamasının akış deneyimi yaşatmasının önemli bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır.

Deney grubunda kullanılan Keşfet Kurtul'un, öğrencilere akış deneyimi yaşatma konusunda, kontrol grubunda kullanılan mevcut yönteme göre daha başarılı olmuştur. Deney grubunda kullanılan Keşfet Kurtul; eylem-farkındalık birleşimi, göreve odaklanma, kendilik farkındalığının azalması ve amaca ulaşma deneyimi boyutlarında kontrol grubunda kullanılan mevcut yönteme göre daha iyi bir deneyim sağlamıştır. Görev zorluğu-beceri dengesi, açık hedefler, belirli geribildirim, kontrol duygusu ve zamanın dönüşümü boyutlarında ise deney grubunda kullanılan Keşfet Kurtul ile kontrol grubunda kullanılan mevcut yöntemin aynı düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenler, dijital uygulama geliştiricileri ve araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir.

1. Keşfet Kurtul; akış kuramının açık hedefler, görev zorluğu-beceri dengesi ve kontrol duygusu alt boyutları ile ilgili elde edilen sonuçlar ışığında yeniden düzenlenerek benzer bir araştırma yapılabilir.
2. Keşfet Kurtul oynanışına süre, açlık göstergesi, sağlık göstergesi gibi oyun elementleri dâhil edilerek akış deneyimi güçlendirilebilir.
3. Keşfet Kurtul'un senaryosunun genişletilerek haftada bir ders saatinden daha fazla uygulanacak şekilde geliştirilmesi sağlanabilir.
4. Sanal gerçeklik ortamında kullanılabilen Keşfet Kurtul, diğer platformlarda çalışabilecek şekilde geliştirilebilir.

Kaynakça

Akman, E. (2019). İlkokul matematik dersi kesirler konusunda geliştirilen sanal gerçeklik uygulamasının farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Akoğlu, Y. (2003). İlköğretim 4. sınıf matematik dersi kesirler ünitesinin öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile öğretim amaçlı bilgisayar yazılımı kullanılarak gerçekleştirilen bireyselleştirilmiş öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkilerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alacacı, C. (2010). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları. E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Ed.), Matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Aşçı, F. H., Çağlar, E., Eklund, R. C., Altıntaş, A. ve Jakcson, S. (2007). Durumluk ve Sürekli Optimal Performans Duygu Durum-2 Ölçekleri'nin uyarlama çalışması. Hacettepe Journal of Sport Sciences, 18(4), 182-196.

Biber, A. Ç., Tuna, A. ve Aktaş, O. (2013). Öğrencilerin kesirler konusundaki kavram yanılgıları ve bu yanılgıların kesir problemleri çözümlerine etkisi. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 152-162.

Büyükoğlu, H. (2015). Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Choi, D., Kim, J., & Kim, S. (2007). Erp training with a web-based electronic learning system: The flow theory perspective. International Journal of Human-Computer Studies, 65, 223-243.

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY, US: Harper Perennial.

Davis, E. G. (2003). Teaching and classroom experiments dealing with fractions and proportional reasoning. Journal of Mathematical Behavior, 22, 107-111.

Davies, R. S., & West, R. E. (2014). Technology integration in schools. Handbook of research on educational communications and technology (4th edition, pp. 841-853). New York, NY, US: Springer.

Ermiş, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin akış deneyimlerini etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Hansen, A. (2014). Children's errors in mathematics. London, UK: Sage Publications.

Huang, G. (2007). A case study of graduate students' experiences of flow in EFL learning. Unpublished master's thesis, Ming Chuan University, TW.

İskender, Ö. (2015). Çevrimiçi oyun oynama motivasyonları ve oyuncuların bireysel değerleri: Kullanımlar ve doyumlar kuramı açısından bir değerlendirme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Jackson S. A., & Eklund R. C. (2004). The flow scales manual. Morgantown, WV, US: Fitness Information Technology, Inc.

Keijzer, R., & Terwel, J. (2003). Learning for mathematical insight: a longitudinal comparative study on modelling. Learning and Instruction, 13, 285-304.

Kocaoğlu, Y. (2010). Beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusunda yaptıkları hatalar ve kavram yanılgıları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2010), 71-85.

Lackey, S. J., Salcedo, J. N., Szalma, J. L., & Hancock, P. A. (2016): The stress and workload of virtual reality training: The effects of presence, immersion and flow. Ergonomics, 59(8), 1060-1072.

Orhun, N. (2007). A cognitive gap between formal arithmetic and visual representation in fractional operations. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 8(14), 99-111.

Pavlas, D. (2010). A model of flow and play in game-based learning the impact of game characteristics, player traits, and player states. Electronic Theses and Dissertations. 1657. http://stars.library.ucf.edu/etd/1657

Pearce, J., Ainley, M., & Howard, S. (2005). The ebb and flow of online learning. Computers in Human Behavior, 21, 745-771.

Ritchie, D., & Thorkildsen, R. (1994). Effect of accountability on students achievement in mastery learning. Journal Of Educational Research, 88(2), 86-90.

Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16, 122-144.

Uygun, M. (2008). Bilgisayar destekli bir öğretim yazılımının 4. sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki başarı ve matematiğe karşı tutumuna etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Webster, J., Trevino, L. K., & Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interaction. Computers in Human Behavior, 9, 411-426.

Problem Çözme Becerisine İçgörü Kavramı Temelinde Bir Bakış

A View Toward Problem- Solving Skills Based On Insight

Saniye Nur Ergan[1]

Özet

Problem çözme, üst düzey bir beceri olarak ele alındığında birçok yürütücü işlevle (soyutlama, amaca yönelik planlama, zihinsel esneklik vb.) ilişkili olduğu görülür. İlgili araştırmaların bulguları içgörü kavramına ve bu kavramın problem çözme becerisine yönelik doğurgularına yoğunlaşmak gerektiğini düşündürmektedir. Özellikle öğrenmeyle ilgili güncel araştırmalarda yer bulan içgörü kavramına ilişkin Türkiye'de yeterli miktarda yayın bulunmadığı gözlenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilgili literatüre dayalı olarak içgörü kavramını kuramsal olarak ele almak, ilgili çalışmalardan örnekler vererek konuyu incelemek ve eğitim öğretim etkinlikleri bakımından önerilerde bulunmaktır. Bu amaçla çalışma bir derleme ve alanyazın incelemesi olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda içgörüsel problem çözmenin birçok farklı beceriyle ilişkisi olduğunun yanında kalıcılık ve transfer etmeyle ilgili önemli doğurguları bulunduğu görülmüştür. İçgörü problemleri ile yapılan problem çözme etkinliklerinin öznel süreçler gerektirdiğinden yaratıcık ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle içgörüsel problemlerin öğretimde kullanımının öğrencilerin problem çözme becerilerini özellikle de yaratıcı problem çözmeyi geliştireceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: İçgörü, problem çözme, Gestalt, içgörüsel öğrenme

Abstract

Problem-solving is considered as high-level skill and it is associated with several executive functions (abstraction, goal-oriented planning, mental flexibility, etc.). Related studies suggest that it is necessary to focus on the insight and its implications for problem-solving skills. It is observed that there are not enough publications about the concept of insight in current literature. The aim of the research is to examine the concept of insight theoretically, to examine the subject by giving examples from related studies and to make suggestions in terms of educational activities. As a result, it is found that insightful problem solving is related to many different skills such as persistence and transfer in learning. It is seen that the problem of insight and problem-solving activities are related to creativity because it requires subjective processes. For this reason, it is thought that using instinctive problems in teaching can improve students' problem-solving skills, especially creative problem-solving.

Keywords: Insight, problem-solving, Gestalt, ınsightful learning

Giriş

Sözlük anlamı *örüntü, bütün, biçim* olan 'Gestalt' kelimesi ile adlandırılan kuram, öğrenme davranışlarına yönelik çıkarımları bakımından önemli görülmektedir. Temelde bireyin bir bütün olarak algıladığı, öğrenmenin daha iyi bir bütün geliştirmek olduğu, insanın öğrenmede çevreyle organize bir bütünlük sağladığı, öğrenmenin algı ve yorumdaki değişmeyi ifade ettiği, anlamın bütünlükle meydana geldiği ve bütünün onu meydana getiren parçalardan daha farklı bir yapı olduğu ilkelerine dayanmaktadır (Slavin, 2015; Yeşilyaprak, 2018). Gestalt' ın temel ilkelerinden hareketle bütünün dinamik bir yapıda olduğu, dolayısıyla parçadan bütünün bilgisine ulaşılamayacağı ifade edilir (Aydın, 2014). Başka bir deyişle bu kuram bütünden başlayan bir öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olacağını bildirir. Gestalt kuramı; algısal süreçler, üretici düşünme, transfer gibi birçok farklı kavramı beraberinde getirmiştir. Gestaltla bağlantılı olarak ortaya çıkan kavramlardan bir diğeri olan içgörüsel öğrenme, unutulmaya dirençli ve yeni durumlara transfer edilebilen bir öğrenme olarak nitelendirilmektedir (Senemoğlu, 2018).

Gestalt kuramına göre öğrenme, algı ve bellek süreçlerinin işleyişine bağlıdır. Dolayısıyla algı ve bellek süreçleri incelenmeden öğrenme açıklanamaz. Elbette yalnızca algı ve bellek sistemleri değil bireyin deneyimleri de öğrenmenin bileşenidir. Bu kurama göre algı sistemi uyaranları bellekte saklı özel yaşantı deneyimlerine bağlı olarak yeniden biçimlendirir. Bu durum öğrenmede bireysel farkların açıklayıcılarındandır. O halde uyaranın ne olduğundan çok nasıl algılandığı öne çıkmaktadır. Eğer bireyin deneyimleri zayıfsa problem çözmeyi destekleyecek süreçleri ortaya çıkmayabilir. Piaget' nin korunumla ilgili bilinen deneyi örneğinde araştırmacı, suyu uzun bir bardaktan kısa bir bardağa döker. Çocuklara diğer bardakta şimdi daha fazla mı, daha az mı yoksa aynı miktarda su mı olduğu sorduğunda katılan çocukların çoğu (yaklaşık dört yaş veya daha küçük) yanılgıya düşer ve kısa bardakta daha fazla su olduğunu düşünür. Bununla birlikte, bu deney Pasifik'teki adalarda yaşayan seramikçi ailelerin çocukları ile tekrarlandığında, araştırmacılar bu çocukların yanılmadığını fark etmiştir. Buradaki açıklama, her türlü büyüklük ve şekildeki saksılarla yaşanan günlük deneyimlerinin, içgörünün büyümesine dayanıyor olması yönünde olmuştur (Nelissen, 2013). Werthimer ve Köhler'in belirttikleri gibi içgörüsel yani kavramayla, tüm olanakları değerlendirmeye dayalı öğrenme daha genellenebilir ve transfer edilebilirdir. Bu deney göz önüne alındığında çocuklar gündelik

[1] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, snurergan@gmail.com

bilgilerinin problem durumuna transfer etmiş ve sonuca hatasız ulaşmışlardır. Bu noktada içgörü kavramına yoğunlaşmak gerektiği düşünülmüştür.

İçgörü Kavramı

İçgörü (insight) kavramı literatüre 1912'de girmiş olmasına rağmen günümüzde beyin görüntüleme sistemleri dâhil teknolojik gelişmelerin açığa çıkardığı birçok yenilik sayesinde güncelliğini koruyan bir araştırma konusu haline gelmiştir. Sezgi (intuition) ile bazen aynı anlamda bazen birbirinden farklı olguları tanımlamada kullanılmaktadır. Sezgi; kendiliğinden, deneyime dayalı bir süreç (Glöckner & Witteman, 2010; Volz & Zander, 2014) ve Claxton'un (1998, s. 217) belirttiği gibi "nedenini bilmeden bilmek" durumunu ifade ederken içgörü, ayrık unsurları yeniden birleştirerek çözümün ani ve beklenmedik bir şekilde anlaşılması, var olan bilginin yeni ilişkilerle tanınması, yorumlanması, (Jung-Beeman, Bowden, Haberman, Frymiare, Arambel-Liu, & Greenblatt, 2014) yeniden yapılanması veya problem temsilini değiştirerek çözüme erişilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kounios & Beeman, 2014; Öllinger, Jones, Faber, & Knoblich, 2013). Hartmann (1931) yapılandırmacı öğrenme boyutunda ele alındığında içgörünün sağlanması için mekanik bir yol bulunmadığı ancak bilinçli bir şekilde farklı bir bakış açısı sağlama, başka olasılıkların olabileceğini ve onları aramaya devam etme çabasının içgörüye teşvik edici olacağını belirtilmiştir.

İçgörü kavramı farklı boyutlarda ele alınmaktadır. *Süreç* olarak bakıldığında analitik bir problem çözme süreci problemin mantıklı bir çıkarımının yapılmasını ve stratejik düşünmeyi vurgulayarak, problemin bilinçli ve sistematik bir değerlendirmesini ifade eder. Ancak içgörü ile problem çözme sürecinde doğru yanıtın ani bir kesinliğini vurgulanır (Kounios vd., 2008; Topolinski & Reber, 2010). Öyleyse içgörü, analitik olmayan bir süreçtir. *Görev* boyutu ise, ani (içgörüsel) çözümler ortaya çıkaran görevlerin (problemlerin) tanımlanması ile ilgilidir. Bu görevler genellikle adım adım çözümler gerektiren diğer görevlerle karşılaştırılarak tanımlanmaktadır (Öllinger & Knoblich, 2009). Tüm olası problem durumlarının haritalandığı problem alanı kavramı, problem tiplerini ayırt etmek için kullanışlı bir araçtır. Tam tanımlanmış bir problem, çözüme doğru adım adım ilerlemesini sağlayacak kadar ve iyi tanımlanmış bir problem alanına sahiptir (DeYoung, Flanders, & Peterson, 2008) Buna karşılık, kısmen tanımlanmış bir problem, başlangıçtaki problem alanının net bir şekilde haritalanmasına izin vermez ve çözüme ulaşma yöntemi belirsizdir. Gerçekten de tanımlanamayan bir problem genellikle çözücüyü yanlış yönlendirerek problem alanını genişletir (Ovington, Saliba, & Goldring, 2016). Bu tür problemler için içgörü, tanımlanmamış problem alanının yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır. Problem alanın ani daralması, çözümün daha kolay oluşturulmasını sağlar.

İçgörüsel Problemler

Literatürde problem çeşitleri rutin ve rutin olmayan problemler olarak ayrılır (Mayer, 1992). Rutin problemler için problemi çözen kişi bildiği bir çözüm yöntemini hemen tanır. Örneğin, çoğu yetişkin için 563x143 rutin bir problemdir çünkü uzun çarpma prosedürünün nasıl uygulanacağı kolaylıkla bilinir. Ancak rutin olmayan problemlerde çözen kişinin zihninde bir şablon oluşamaz, her bir problem birbirinden farklıdır ve yeniden yapılandırma sürecine girmeyi gerektirir. İçgörü problemleri de literatürde bir çeşit rutin olmayan problem olarak yer almaktadır. İçgörüsel problemler, en bilinen örneği olan 6 kibrit çöpü kullanılarak 4 eşkenar üçgen oluşturmayı içeren Kibrit Problemi ile açıklanabilir. Bu problemde verilenler üçgen tabanlı bir piramit oluşturmak için kullanılmadığı sürece sonuç elde edilemez. Tam tanımlanmamış bir problemin özel bir durumu içgörü problemidir (Smith & Kosslyn, 2013). Bütün bilinmeyenlere rağmen cevap aniden gelir. Kibrit problemi, bu nedenle tipik bir içgörü problemi örneğidir. Başka bir örnek olarak; siyah ve beyaz çorapların bulunduğu bir çekmecede siyahların beyaza oranı 4/5 olduğuna göre her iki çorap tekinin de aynı renk olduğundan emin olmak için en az kaç kere çorap çekmek gerekir, sorusu verilebilir.

İçgörü problemleri kendi içinde sözel, matematiksel ve uzamsal problemler olarak değerlendirilmektedir. Sözel bir içgörü problemine örnek olarak; Marsha ve Marjorie aynı yılın aynı ayının aynı gününde aynı anneye ve aynı babaya doğmuş, ancak ikiz değillerdir. Bu nasıl mümkün olabilir? (Çözüm: Üçüzdürler) sorusu verilebilir. Matematiksel bir içgörü problemine örnek olarak; her biri aynı görünen 10 adet altın para içeren 10 adet çanta vardır. Torbaların 9'undaki her bir altın 16 gram, 1'indeki her bir altın 17 gramdır. Tek bir tartma işlemi ile hangi poşetin 17 gramlık altınları içerdiğini tespit etmek nasıl mümkün olabilir? (Çözüm: Her torbadan farklı miktarlarda altın para alın. 1 torbadan 1, 2' den 2… sonra bütün bu paraları tartın. Tüm çantalar 16 gram ağırlığındaki paraları içeriyor olsaydı ağırlıkları toplamı 16x55 gram olacaktı (10 + 9 + 8 + 7 + 6 + 5 + 4 + 3 + 2 + 1). 16x55 gramı aşan herhangi bir miktar, 17 gramlık altın paranın hangi çantada olduğunu belirler; iki gram fazlaysa 2. çanta, eğer 7 gram fazla ise 7. çanta) sorusu verilebilir. Uzamsal içgörü problemleri ise genellikle kalemi kaldırmadan nokta birleştirme sorularında karşımıza çıkmaktadır (Dow & Mayer, 2004). Araştırmacılar, içgörü problemlerini doğru çözmek için yeniden yapılandırma işleminin gerektiğini bu yönüyle diğer problemlerden ayrıştıklarını bildirmiştir (Ohlsson, 1992; Sternberg & Davidson, 1995). İçgörü gerektirmeyen bir problemde problem aralığını verilen-istenenleri belirleyerek ve durumu daraltarak çözüme ulaşılabilir.

İçgörü, Problem Çözme ve İlişkili Bulgular: Motivasyon, Yaratıcılık, Çalışan Bellek

Problem çözme üst düzey bir beceri olarak ele alındığında birçok yürütücü işlevle (soyutlama, amaca yönelik planlama, zihinsel esneklik vb.) ilişkili olduğu görülür (Smith & Kosslyn, 2013). Bu süreçte iki tür yaklaşım tercih edilebilmektedir: (A) metodik, ezbere ve belirli stratejileri uygulamaya dayalı iken (B) öznel, problemin doğasını kavrayan ve içgörüseldir. Birinci yaklaşım problem çözme sürecini zihinsel işlevlerin dahil olduğu bir süreç olarak düşünmez. Burada mekanik bir deneme- yanılma yapma işlemi söz konusudur. Ancak ikinci yaklaşımda algısal ve bilişsel süreçler aktiftir (Cüceloğlu, 2015). Örneğin bir problem deneme- yanılma yoluyla çözülemediğinde problemin tüm bileşenleriyle bir bütün olarak ele alınması ve buradan elde edilen çözümün benzer problem durumlarına da uyarlanabilmesi (transfer) yoluyla kavrama gerçekleşir. Bu kavrayışla öğrenmede etkin olan içgörü, dinamik bir yapıdır. Öğrenen kişi bütün durumu amaç-araç bağlantısı içinde algılamayı yeni bir şekilde gerçekleştirir. İçgörü hissiyle problem bileşenlerinin kavranmasının problem çözen kişiyi doğru çözüme ulaştırma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir (Irvine, 2015). 'İşte! Buldum anı' (A-ha! moment) olarak literatüre geçen bu kavram o anların problemin doğru çözümü yordadığını ifade eden çalışmalarla güncelliğini korumaktadır (Salvi, Bricolo, Kounios, Bowden, & Beeman, 2016; Webb, Cropper, & Little, 2019).

Bir problemin içgörüsel çözümü problem çözücünün problemin ilk temsilini değiştirmesini (yeniden yapılanma) gerektirir. İçgörüsel problem çözme sırasında düşüncenin yeniden yapılandırma sürecinde akıl yürütme becerisi ve kısa süreli bellek aktif olarak kullanılmaktadır. Fleck (2008)'in çalışmasına göre kısa süreli bellek kapasitesi ile içgörüsel problem çözme arasında bir ilişki mevcuttur. Bu bulgunun içgörüsel süreçte kendiliğinden (otomatik) süreçlerin değil aktif bellekle yeniden yapılanmanın açıklayıcısı olduğu ifade edilmiştir. İçgörü problemleri genellikle bilindik problem çözme stratejileriyle çözülemez ve verilen problem muhakkak farklı bir yönüyle ele alınmalı ve verilen bileşenler arasında yeni ilişkiler kurulmalıdır (Fleck & Weisberg, 2013; Ohlsson, 1984a, b, 1992, 2011).

İçgörü ile elde edilen çözümlerin uzun süreli bellekte ayrıcalıklı bir depolama ile ilişkilendirildiği bilinmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalar, içgörü ile çözülen problem durumlarının diğer durumlara göre daha kalıcı olduğunu, içgörü çözümlerinin % 64,4' ü doğru şekilde geri çağrılırken, içgörüsel olmayan çözümlerin % 52,4 oranıyla geride kaldığı bulunmuştur (Danek, Fraps, Muller , Grothe, & Öllinger, 2013). Zaten içgörü araştırmalarının başlangıcında Köhler (1921), daha önce içgörü ile bir çözüm buldukları problemleri yeniden çözmede maymunlarının daha verimli (ilk denemeye göre daha kısa çözüm süreleri) olduğunu bildirmiştir. Kısacası Werthimer ve Köhler'in belirttiği gibi içgörüsel yani kavrama yoluyla problem çözme veya öğrenme, tüm olanakları değerlendirmeye dayalı problem çözme ve genellenebilir ve transfer edilebilir bir öğrenmeyi içerir. İçgörüsel öğrenmenin temel özellikleri; çözüm öncesinden çözüme geçişin ani ve tam olması, performansın hatasızlığı, çözümün uzun süre anımsanması ve başka bir problem durumuna transfer edilebilmesi olarak özetlenebilir (Senemoğlu, 2018; Yeşilyaprak, 2018).

Gestalt kuramına göre öğrenme, algı ve bellek süreçlerinin işleyişine bağlı olduğundan bu süreçler incelenmeden öğrenme açıklanamaz. Bunun için araştırma alanı genişleterek bilişsel psikologlar Chuderski ve Jastrzębski (2018) tarafından yürütülen çalışmaya bakıldığında akıl yürütme becerisi, çalışan bellek ve içgörüsel problem çözme arasında yaş, motivasyon ve kaygıya bağlı olmaksızın güçlü bir ilişki olduğunu görülür. Çalışma belleği; biz bilişsel görevleri yerine getirirken bilgiyi geçici olarak tutan ve düzenleyen bir sistem olarak tanımlanan bellek sistemidir. Kısa süreli bellek ile aynı anlamda kullanılmaktadır (Slavin, 2015). Çalışan bellek, bilişin önemli bir bileşenidir ve dil, görüntü, yaratıcılık ve problem çözme dahil olmak üzere bilişsel süreçlere dahil olur (Smith & Kosslyn, 2013). Benzer şekilde nöro-psikoloji alanında Xing ve Lu (2019) tarafından yapılan bir çalışmanın bulguları çalışma belleğini yenileme kapasitesinin içgörü problemlerinin çözümünü hızlandırdığını bildirmiştir. Başka bir deyişle yüksek çalışma hafızası yenileme kapasitesine sahip bireylerin, içgörüsel problemleri diğer bireylerden önemli ölçüde daha kısa sürede çözdüğü söylenebilir. Çalışan bellekte önemli olan süre değil zihnin etkin olma durumu yani aktivitedir. Çalışan bellek, zeka ile ilişkili olduğu düşünüldüğünden oldukça önemli bir araştırma alanıdır (Ackerman, Beier, & Boyle, 2005; Colom, Flores-Mendoza, & Rebello, 2003; Kane, Hambrick, & Conway, 2005, Akt. Slavin, 2015).

Başka bir çalışmada Webb, Cropper ve Little (2019) içgörü hissinin problem çözmede motivasyonun güçlü bir kolaylaştırıcısı olduğunu (Liljedahl, 2005) ve içgörüsel problem çözmenin anlaşılmasının eğitim için önemli etkileri olacağı bildirilmiştir. Güncel bir araştırma ise Ellis, Brewer ve Robison (2019) içgörü süreçleriyle çözülen problemlerin diğer yollara kıyasla daha sık doğru cevapla sonuçlandığı göstermektedir. Alanyazında birçok beceriyle ilişkilendirilen içgörüsel problem çözme yaratıcıkla da ilişkilendirilmektedir. İçgörüsel olan ve olmayan problem çözme yaklaşımının yaratıcılıkla ilişkisinin incelendiği araştırmada Dane, Baer, Pratt ve Oldham (2011) bireylerin alışılmış kalıpların dışında, orijinal ve içsel olan problem çözme yaklaşımının yaratıcılıkla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Bu bulgular bireyin tipik düşünme tarzından farklı bir problem çözme yaklaşımı benimseyen bireylerin daha yaratıcı nitelikte olduğu hipotezini desteklemektedir. Yaratıcı düşünme, bir problem çözücü bir soruna yeni bir çözüm bulduğunda veya keşfettiğinde ortaya çıkar (Guilford,

1950) ve içgörü, bir problemin nasıl çözüleceği bilininceye kadar bir problemin nasıl çözüleceğini bilmeme sürecinden hareket etme sürecidir (Mayer, 1992).

İçgörünün Ölçülmesi

İçgörünün ölçülmesi amacıyla geliştirilen ölçme araçları mevcuttur. Ovington, Saliba ve Goldring (2016) tarafından geliştirilen İçgörü Eğilimi Ölçeği (Dispositional Insight Scale) bunlardan biridir. 1069 yetişkinin (536 kadın ve 533 erkek) katılımıyla geliştirilen bu araç problem çözmeye yönelik içgörü eğilimini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek kendini rapor etmeye dayalıdır ve örnek vermek gerekirse; problemleri çözerken ani buluş anları yaşarım, problemle ilgili çözüm yolunu başka bir işle uğraşırken bulurum, problem çözerken genellikle beklemediğim bir anda çözüme ulaşırım vb. ifadeleri içerir. Laukkonen ve Tangen (2018) tarafından yürütülen bir çalışmada içgörüyü ölçmede kullanılan yöntemlerin bir karşılaştırması yapılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre problem çözme sürecinde içgörünün tespit edilebilmesi için en uygun yöntemin kendini rapor etmeye dayalı ölçek ve anketler olduğu ifade edilmiştir.

Salvi ve diğ. (2016) ani içgörü ile birlikte bir çözümün bilinçli ve artımlı adımlar ile çözülen bir problemden daha doğru olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Webb, Little ve Cropper (2016) bu bulguyu destekleyen bir çalışma yürüterek doğru çözümlerin yanlış çözümlerle karşılaştırıldığında daha güçlü bir içgörü duygusu uyandırdığını bulmuştur. Bu çalışma problem çözme doğruluğunun genellikle içgörü ile ilgili olduğunu belirtirken içgörüyle ilişkili diğer duygulara da değinmektedir. Örneğin güven, zorluk hissi, zevk alma gibi. Bu duygulardan biri olan şaşırma, A-ha deneyimleri ile güçlü bir pozitif ilişkiye sahiptir ve çözüm doğruluğuyla zayıf da olsa bir ilişkisi vardır. Bunun için A-ha deneyimlerinin içgörüyü ölçmede önemli bir gösterge olabileceğini düşünülmüştür. Deneysel çalışmalarda ise farklı ölçme araçları kullanılmaktadır. Elbette İçgörü gibi öznel bir olguyu nesnel olarak ölçmenin birtakım metodolojik zorlukları vardır. Bunun için araştırmacılar tam tanımlanmamış problemler olan klasik içgörü problemlerini ölçme aracı olarak kullanmıştır. Problemi yeniden yapılandırmak, doğru çözümü elde etmeyi kolaylaştırır. Bu ani çözüm kolaylığı, zevk, neşe ve iç görü ile ilgili güvenin artmasıyla sonuçlanır. Klasik içgörü görevleri, tanımlanmamış problemlerin tipik bir örneğidir (DeYoung vd., 2008).

Sonuç

Gestalt kuramının genel doğurgularına bakıldığında öğrencilerin neyi öğrenmesi gerektiğini değil, nasıl öğrenmeleri gerektiğine yönelik birçok hipotez sunduğu görülür. Bu hipotezler sadece öğrenmeyle değil, öğrenmeye olanak sağlayan süreçlerle de ilgilidir. Öğrenme türleri arasında Gestalt'a göre İçgörü ile – Kavramayla öğrenme ezber yoluyla öğrenmeden oldukça farklıdır. Öyle ki bu öğrenme yaratıcı düşünme ile ilişkilidir ve bireysel farklılıklara dayanır.

Gestalt'a dayalı olarak ortaya çıkan problem çözme teorisine göre (Duncker, 1945) bireyin bir hedefi olması ancak buna nasıl ulaşacağını bilmemesi bir problem durumu ortaya çıkarır. Hedefin gerçekleştirilmesini sağlayarak bu durumu ortadan kaldıran çözüm, genellikle her biri önceki aşamaya göre bir ilerlemeye işaret eden birkaç ardışık aşamadan oluşur. O zaman temel soru bir aşamadan diğerine nasıl geçileceğidir. Köhler'in maymun deneyi düşünüldüğünde maymunun problem durumunu her denemeyi dikkate alarak en sonunda bütüncül bir yolla sonuca ulaşması buna örnektir. Bu ani yeniden yapılandırma, belirleyici bir role sahip olan içgörüdür. Duncker'a (1945) göre içgörü kavramı beraberinde bu ani keşif için gerekli olan algısal yeniden yapılanmaların kişilere göre kolay-zor-sık ortaya çıkan- az ortaya çıkan olarak değişmesini nasıl açıklanabileceği sorusunu getirir. Örnek olarak matematiksel akıl yürütmeyi ele alan Duncker, iki olası nedenden bahsetmiştir:

1- Matematiği zayıf olan bireyler kolayca yeniden yapılanma yeteneğine (içgörüsel sürecin gerçekleşmemesi) sahip değildir, çünkü onların düşünme şekilleri çok katı ve kuvvetli bir şekilde sabittir.
2- Matematikte üstün yetenekli bireylerde algısal işlevlerin müdahale etmediği, sadece belirli matematiksel özelliklerin dikkate alındığı soyut bir seviye vardır.

İlgili hipotezler incelendiğinde *soyutlama ve katı ve sabit* düşünmenin bireylerde matematiksel yeteneğin belirleyici olması üzerinde durulduğu görülür. *Soyutlama* "önceden edinilmiş matematiksel bilgilerin yeni bir matematiksel yapı oluşturmak üzere dikey olarak yeniden organizasyonu aktivitesi" şeklinde tanımlanmıştır (Dreyfus, 2007; Dreyfus, Hershkowitz, & Schwarz, 2001a ve 2001b; Hershkowitz, Schwarz, & Dreyfus, 2001). Soyutlamanın gerçekleşmesi için yeni bir matematiksel yapıya ulaşmak için eski yapıların yeniden düzenlenmesi, bunlar arasında bağlantı ve ilişki kurulması, bunların tek bir matematiksel düşünce süreci içinde birleştirilmesi gerekmektedir (Dreyfus, 2007). "Yeni yapının yeniden organize edilmesi" ifadesi yeni bir hipotez kurma ve matematiksel genellemeleri yeniden keşfetmek, ispat veya problem çözümüne yönelik yeni strateji keşfetmektir (Hershkowitz vd., 2001). Aslında burada yeni bir strateji keşfetmek ve var olan bilgilerin bütünsel olarak ele alınması bağlamında düşünüldüğünde 'soyutlama'nın 'içgörünün oluşması' şeklinde de yorumlanması mümkündür. *Katı ve sabit düşünme* ise yine Gestalt kuramında yaratıcı düşünme olarak geçen

kavramın içerdiği akıcılık, esneklik ve özgünlük kavramlarıyla ilgilidir. Sonuç olarak Duncker'in hipotezleri ile Gestalt kuramı ve ilgili araştırmaların bulgularına dayanarak içgörüsel problem çözmenin birçok farklı beceriyle ilişkisini olduğu görülmektedir. İçgörü problemleri ile yapılan problem çözme etkinliklerinin öznel yani bireye özgü olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle içgörüsel problemlerin sıklıkla kullanılması yoluyla öğrencileri esnek, yaratıcı düşünmeye yönlendirmek ve problem çözme becerilerini geliştirmek mümkün görünmektedir. Bu doğrultuda öğretim süreçlerinde analitik problem çözmenin dışında öğrencilerin parça-bütün ilişkisini bireysel şekilde kurarak bir yeniden yapılandırmaya gideceği farklı yöntemler kullanılabilir. Günümüzde uygulanmakta olan ilköğretim programında ve ders kitaplarında yer alan problem metinleri incelendiğinde büyük oranda rutin ve sonuç bilinmeyenli (Tertemiz, Özkan, Sural, & Akçakın, 2015) problemlerin yer aldığı göz önünde bulundurulduğunda içgörüyü geliştirici etkinlik ve problemlere yer vermenin faydalı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretim* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chuderski, A., & Jastrzębski, J. (2018). Much ado about aha!: Insight problem solving is strongly related to working memory capacity and reasoning ability. *Journal of Experimental Psychology: General, 147*(2), 257-281

Claxton, G. (1998). Investigating human intuition: knowing without knowing why. *Psychologist 11*, 217–220. doi: 10.3758/s13415-014-0286-7

Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.

Dane, E., Baer, M., Pratt, M. G., & Oldham, G. R. (2011). Rational versus intuitive problem solving: How thinking "off the beaten path" can stimulate creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 5*(1), 3.

Danek, A. H., Fraps, T., von Müller, A., Grothe, B., & Öllinger, M. (2013). Aha! experiences leave a mark: facilitated recall of insight solutions. *Psychological research, 77*(5), 659-669.

DeYoung, C. G., Flanders, J. L., & Peterson, J. B. (2008). Cognitive abilities involved in insight problem solving: an individual differences model. *Creat. Res. J. 20*, 278–290. doi: 10.1080/10400410802278719

Dow, G. T., & Mayer, R. E. (2004). Teaching Students to Solve Insight Problems: Evidence for Domain Specificity in Creativity Training. *Creativity Research Journal, 16*(4), 389-402. http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1604_2

Duncker, K. (1945). On problem-solving. *Psychological Monographs, 58*, i-113. doi:10.1037/h0093599

Dreyfus, T. (2007). Processes of Abstraction in Context the Nested Epistemic Actions Model.

Dreyfus, T., Hershkowitz, R. & Schwarz, B. (2001a). Abstraction in Context II: TheCase of Peer Interaction. *Cognitive Science Quarterly, 1*(3), 307-368.

Dreyfus, T., Hershkowitz, R. & Schwarz, B. (2001b). The Construction of Abstract Knowledge in Interaction. In M. van den Heuvel-Panhuizen (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education,* (Vol. 2, pp. 377-384). Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Institute.

Ellis, D., Brewer, G., & Robison, M. (2019). The Cognitive Underpinnings of Multiply-Constrained Problem Solving.

Fleck, J. I., & Weisberg, R. W. (2013). Insight versus analysis: evidence for diverse methods in problem solving. *J. Cogn. Psychol. 25,* 436–463. doi: 10.1080/ 20445911.2013.779248

Glöckner, A., & Witteman, C. L. M. (2010). Foundations for tracing intuition: Models, findings, categorizations. In *Foundations for tracing intuition: Challenges and methods* (pp. 1-23). Psychology Press & Routledge.

Hartmann, G. W. (1931). The concept and criteria of insight. *Psychological Review, 38*(3), 242–253. doi:10.1037/h0075595

Hershkowitz, R., Schwarz, B. & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in Contexts: Epistemic Actions. *Journal for Research in Mathematics Education, 32*(2), 195-222

Irvine, W. B. (2015). *Aha!: The moments of insight that shape our world*. Oxford University Press, USA.

Fleck, J.I. (2008). Working memory demands in insight versus analytic problem solving, *European Journal of Cognitive Psychology, 20*:1, 139-176, DOI: 10.1080/09541440601016954

Jung-Beeman, M., Bowden, E. M., Haberman, J., Frymiare, J. L., Arambel-Liu, S., Greenblatt, R., et al. (2004). Neural activity when people solve verbal problems with insight. *PLoS Biol. 2*:E97. doi: 10.1371/journal.pbio.0020097

Kounios, J., & Beeman, M. (2014). The cognitive neuroscience of insight. *Annu. Rev. Psychol. 65*, 71–93. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115154

Kounios, J., Fleck, J. I., Green, D. L., Payne, L., Stevenson, J. L., Bowden, E. M., & Jung-Beeman, M. (2008). The origins of insight in resting-state brain activity. *Neuropsychologia, 46*(1), 281-291.

Laukkonen, R. E., & Tangen, J. M. (2018). How to detect insight moments in problem solving experiments. *Frontiers in psychology, 9*, 282.

Liljedahl, P. G. (2005). Mathematical discovery and affect: The effect of AHA! experiences on undergraduate mathematics students. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 36*(2-3), 219-234.

Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

Nelissen, J. (2013). Intuition and problem solving. *Curriculum and Teaching, 28*(2), 27-44.

Ohlsson, S. (1984a). Restructuring revisited: I. Summary and critique of the Gestalt theory of problem solving. Scand. *J. Psychol. 25*, 65–78. doi: 10.1111/j.1467-9450.1984.tb01001.x

Ohlsson, S. (1984b). Restructuring revisited: II. An information processing theory of restructuring and insight. Scand. *J. Psychol. 25*, 117–129. doi: 10.1111/j.1467-9450.1984.tb01005.x

Ohlsson, S. (1992). "*Information-processing explanations of insight and related phenomena," in Advances in the Psychology of Thinking*, eds M. Keane and K. J. Gilhooly (London: Harvester-Wheatsheaf), 1–44.

Ovington, L. A., Saliba, A. J., & Goldring, J. (2016). Dispositional Insight Scale: development and validation of a tool that measures propensity toward insight in problem solving. *Creativity Research Journal, 28*(3), 342-347.

Öllinger, M., Jones, G., Faber, A. H., & Knoblich, G. (2013). Cognitive mechanisms of insight: the role of heuristics and the representational change in solving the eight-coin problem. *J. Exp. Psychol. Learn. Mem. Cogn. 39*, 931–939. doi: 10.1037/a0029194

Salvi, C., Bricolo, E., Kounios, J., Bowden, E., & Beeman, M. (2016). Insight solutions are correct more often than analytic solutions. *Think. Reas. 22*, 443–460. doi: 10.1080/13546783.2016.1141798 Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık. 26.Basım

Slavin, R. E. (2015). *Eğitim psikolojisi*. (Çev. Edt. Prof. Dr. Galip Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.

Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2013). *Cognitive psychology: pearson new international edition: mind and brain*. Pearson Higher Ed.

Tertemiz, N., Özkan, T., Sural, Ü. Ç., & Akçakın, H. Ü. (2015). İlkokul (1-4) Matematik Ders Kitaplarında Yer Alan Dört İşlem Becerisine Dayalı Problem Yapılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2015*(5), 119-137.

Topolinski, S., & Reber, R. (2010). Gaining insight into the "Aha" experience. *Current Directions in Psychological Science, 19*(6), 402-405.

Volz, K. G., & Zander, T. (2014). Primed for intuition? *Neurosci. Decis. Mak. 1*, 26–34. doi: 10.2478/ndm-2014-0001

Webb, M. E., Cropper, S. J., & Little, D. R. (2019). "Aha!" is stronger when preceded by a "huh?": presentation of a solution affects ratings of aha experience conditional on accuracy. *Thinking & Reasoning, 25*(3), 324-364.

Webb, M. E., Little, D. R., & Cropper, S. J. (2016). Insight is not in the problem: Investigating insight in problem solving across task types. *Frontiers in psychology, 7*, 1424.

Xing, Q., & Lu, Z. (2019). The Effect of Working Memory Updating Ability on Spatial Insight Problem Solving: Evidence From Behavior and Eye Movement Studies. *Frontiers in psychology, 10*, 927.

Yeşilyaprak, B. (2018). *Eğitim psikolojisi*. Pegem Atıf İndeksi, 001-434.

İlkokul 4. Sınıf Zaman Ölçme Konusundaki Ev Ödevi Uygulamalarının Öğrenci Başarısına Etkisi

The Effect of Homework Practices on Student Success on Time Measurement Subject at Primary School 4th Grade

Zeynep Doğan[1], Taner Bulut[2], Safiye Aygen[2], Karani Bozgurt[2], Mazlum Kortak[2], Mehmet Can Çise[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı ilkokul 4. sınıf zaman ölçme konusunda gerçekleştirilen ev ödevi uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırmanın deseni ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Örneklemi oluşturan 60 öğrenciden 32 tanesi kontrol grubunda, 28 tanesi ise deney grubunda bulunmaktadır. Araştırma, ilkokul 4. sınıf düzeyinde "Zaman Ölçme" alt öğrenme alanındaki "Zamanı dakika ve saat cinsinden söyler, okur ve yazar." kazanımının kapsamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama aşamasında, söz konusu kazanımın öğretim sürecinde 2 hafta boyunca, kontrol grubunda herhangi bir ödev uygulaması gerçekleştirilmemiştir. Deney grubunda ise öğrencilere kazanım içeriğine uygun olarak ev ödevleri verilmiştir. Geliştirilen matematik başarı testi öğrencilere uygulama öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler uygun nicel analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, her iki grupta da gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrencilerin matematik başarılarına olumlu etki ettiği görülmüştür. Ancak deney grubunda gerçekleştirilen ev ödevi uygulamalarının kontrol grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilen uygulamaya göre öğrencilerin matematik başarısına anlamlı düzeyde daha olumlu etki ettiği ortaya çıkmıştır. Öğleden önce ve öğleden sonra ifadeleri ile öğrencilerin akrep ve yelkovan çizme ile ilgili beceri düzeyleri karşılaştırıldığı zaman bu beceriler arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik, zaman ölçme, saat, ev ödevi

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of homework applications on the achievement of students in the 4th grade of primary school. The design of the research was determined as experimental design with pre test – post test control group. 32 of the 60 students in the sample were in the control group and 28 students were in the experimental group. The research was carried out within the scope of the subject matter of "Students reads and writes time, also tell time in minutes and hours" which is in "Time Measurement" sub-learning area at the 4th grade level of primary school. During the implementation, in the teaching process of the acquisition, no homework was performed in the control group for 2 weeks. In the experimental group, homework assignments were given to the students in accordance with the acquisition content. The mathematics achievement test was applied to the students as pre-test and post-test before and after the application. The data obtained were analyzed using appropriate quantitative analysis techniques. According to the results of the research, it was seen that the teaching process performed in both groups had a positive effect on the mathematics achievement of the students. However, it was found that homework applications in the experimental group had a significantly more positive effect on students' mathematical achievement than the application with the students in the control group. When the skill levels of hour hand and minute hand drawing were compared with the expressions before noon and afternoon, it was found that there was a high level of relationship between these skills.

Keywords: Mathematics, time measurement, clock, homework

Giriş

Eğitim bireyin davranışlarını değiştirerek geliştirme sürecidir. Diğer bir deyişle, bu sürece dahil olan kişinin davranışlarının değişime uğraması beklenmektedir (Demirel, 1989). Ertürk'e göre (1984) eğitim, bireyin hareketlerinde bireyin yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik değişimler yaratma sürecidir. Tanımlar incelendiğinde bu tanımların ortak yönlerinin eğitimin bireyin elde ettiği bilgi, beceri, anlayış değişiklikleri üzerinde farklılığa sebep olma süreci olarak ifade edildiği olduğu görülmektedir.

İnsan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan eğitimin, önemli parçalarından biri de matematik eğitimi ve öğretimidir. Günümüz şartlarının gereği olarak günlük hayatta matematiği kullanabilen, çözüm üreten, ürettiği çözümleri paylanabilen, matematik sorularını çözmekte kendine güvenen ve matematiğe yönelik düşünceleri olumlu yönde tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Baki, 2006).Bu amaç doğrultusunda öğrenmelerin kalıcı olabilmesi için matematik dersinde öğrenciyi aktif kılacak yöntemler üzerinde durulması, matematiğin öğretiminde esasicilik felsefesi ya da daimicilik felsefesinden kaçınılması bilginin aktarımından bireyin kendisinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntemleri kullanmak gerektirmektedir. Birey merkezli öğretim felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile matematik derslerinde bireyler,

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, zeynepyildiz.2005@hotmail.com
[2] Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye

aktif olduklarında daha kalıcı öğrenmeler yapabilmekte ve soyut olan matematiği biraz daha somutlaştırabilmektedir (Duman vd., 2001).

Bu sebeptendir ki ülkemizde Matematik eğitiminde son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre matematik eğitimi, yaparak, yaşayarak öğrenmeyi hedef almaktadır (Ersoy ve Ardahan, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımın temeli psikolojiye dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, bireyin toplumsal değer yargıları ve yaşantıları tarafından ortaya çıkarılır. Yapılandırmacı öğrenme, kişinin beklenen uygun düzeye ulaşmasından ve çevresel etkiden gelen uyarıcıya verdiği tepkiden çok kişinin fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşimi sonucunda oluşur. (Dolittle ve Camp, 1999; DeVries ve Kohlberg 1987). Çağdaş öğrenme yaklaşımlarında, bireyin bilgi ve beceri kazanma sürecine, aktif bir katılımı vardır (Nelissen ve Tomic, 1998). Bu noktada Piaget"in (1973) "Bireylerin kendi kendilerine ulaşabilecekleri şeyler, onlara söylendiğinde bireylerin bu bilgileri keşfetme, özümseme ve kendi bilgi sistemini oluşturma fırsatları ellerinden alınmış olur," sözü yapılandırmacı öğretimin önemini ortaya çıkarmaktadır. Günümüzdeki çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı da bireyleri sayı ile değerlendirmekten çok rehberlik etmek ve en uygun öğrenme-öğretme ortamını oluşturmak için sürece yön verme noktasında yoğunlaşmakta; öğrencilerdeki yetersizliklerin giderilmesine ve daha sonraki öğrenmelerin planlamasına yön vermektedir (Göçer, 2007: 432). Bu doğrultuda yeni programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak gözlem, çalışma kâğıtları, öz değerlendirme, kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli sorular, açık uçlu sorular, öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, tutum ölçekleri ile birlikte ev ödevlerine de yer verilmiştir (MEB, 2006: 227-254). Ödev dört duvar dışında da uygulanabilmek üzere eğiticilerin öğrencilerine verdikleri, bazen bulunması istenen bir sorun bazen de okuma ve yazma veya incelenmesi gereken bir medya programı olarak oluşturulan, öğrenenin ailesinden yararlanarak veya bireyin uyguladığı öğrenme faaliyetleri ödev olarak isimlendirilmektedir (Türkoğlu, İflazoğlu ve Karakuş 2007). Ödevler okul içerisindeki öğrenme faaliyetlerinin daha etkili bir şekle dönüşmesine sebep olan uygulamalardan biridir. Ödevler, okuldaki derslerin daha etkili hal almasını sağlamak, öğrenenlerin bu öğrenmeleri geliştirme, özümseme ve tamamlamaları maksadıyla eğitmenler tarafından uygulanmaktadır (Zentall, Goldstein, 1999; Türkoğlu, İflazoğlı, Karakuş 2007). Ödev ile birey öğrenmelerinde sorumluluk alarak kendi öğrenme yaşantısında aktif rol alır. Kendini tanımak, güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmak ve bunu öğrenme sürecinde kullanırken gereken önlemleri almak en önemli sorumluluklarından biridir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2009).

Zaman, kişinin beş duyusuyla algılayamadığı fiziksel, felsefi, psikolojik ve sosyolojik yönleri olan bir oluşum ve sahiciliktir (Güven ve Yeşil, 2011:60). Zaman durdurulamaz bir şekilde, sabit bir hızla yol alan ve bütün bireylerin aynı şekilde sahip olduğu bir değerdir (Akatay, 2003).

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin başarıları üzerinde ödevin etkisini incelemek ve konuyu öğrenme ile ilgili yaşadıkları zorlukları ve varsa yanlış öğrenmeleri tespit etmektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırma problemi "Ev ödevlerinin Matematik dersi kapsamındaki zamanı ölçme konusunda saati okuma yazma kazanımlarının öğrenci başarılarına etkisi ne yöndedir?" şeklinde belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Ev ödevinin öğrencinin başarı üzerindeki etkisini tespit etmek için yapılan bu araştırma deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın deseni ön test son test kontrol gruplu deneysel desendir.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini İstanbul'daki bir devlet okulunda 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 32 tanesi deney, 28 tanesi kontrol grubu olarak oluşturulmuş olup deney ve kontrol grupları random şeklinde belirlenmiştir. Örnekleme dair bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışmanın örneklemi

Gruplar	Öğrenci Sayısı
Deney grubu	28 öğrenci
Kontrol grubu	32 öğrenci

Veri toplama Aracı

Araştırma kapsamında, ilkokul 4. sınıf matematik dersinde "Zaman Ölçme" alt öğrenme alanındaki "Zamanı dakika ve saat cinsinden söyler, okur ve yazar." kazanımı doğrultusunda bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı; tam, yarım, çeyrek ve ara saatleri öğleden önce ve öğleden sonra ifade etme/okuma, aynı zamanda analog saat üzerinde akrep ve yelkovanı çizebilme ile ilgili 20 maddeden oluşan bir matematik başarı testidir.

Uygulama Süreci:

Deney grubundaki öğrencilere konu anlatımı yapılmadan önce bir ön test uygulaması yapılmıştır. Konu işlendikten sonra zaman kavramıyla ilgili çalışma kağıdı eve ödev olarak verilmiştir. Daha sonra gelen ödevler kontrol edildikten sonra eksik görülen yerler tekrar edilmiştir. Son aşamada son test uygulanıp çalışma sonlandırılmıştır.

Kontrol grubunda ise aynı ön test uygulanmıştır. Konu anlatımı yapıldıktan sonra son test uygulanıp çalışma sonlandırılmıştır. Bu çalışmalar 5 ders saati süresi içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan akademik test belirlenen öğrencilere 1 ders saatinde uygulanmıştır. Verilerin sağlıklı toplanması adına araştırmacılar bizzat uygulamanın içinde bulunmuş ve öğrencilerden gelen sorular cevaplanmıştır. Geliştirilen matematik başarı testi uygulama öncesinde ve sonrasında ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin matematik başarı testinden aldıkları ortalama puanlar arasındaki ilişki incelenerek, bu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Bu amaçla, puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemeye yönelik hangi testin kullanılacağının tespiti için öncelikle verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha sonra ise çıkan sonuç doğrultusunda uygun istatistiksel test kullanılarak, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması:

Deney grubundaki öğrencilerin sayısı 28, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı ise 32'dir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde aldıkları puanların normallik dağılımlarını hesaplamak için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Tablo 2'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde aldıkları puanların normallik test sonuçları görülmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Uygulama Öncesinde Aldıkları Puanların Normallik Dağılımları

Gruplar	Test	N	p
Deney	Ön test	28	,002
Kontrol	Ön test	32	,006

Tablo 2'de görüldüğü üzere, bu test sonuçlarına göre $p < .05$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, puanlar deney grubu ve kontrol grubu ön test puan ortalamaları için normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için parametrik olmayan bağımsız örneklem testlerinden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 3'te yapılan teste ait veriler yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Puan Ortalamalarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\overline{X}$	p
Deney Grubu	Ön test	28	34,13	,132
Kontrol Grubu	Ön test	32	27,33	

Elde edilen sonuçlara göre, $p > .05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, çalışmadaki deney ve kontrol gruplarının saatleri okuma konusunda matematik başarısı açısından birbirine denk gruplar olduğunu göstermektedir.

3.2. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması:

Kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların normallik dağılımlarını hesaplamak için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Tablo 4'te kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların normallik test sonuçları görülmektedir.

Tablo 4. Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Aldıkları Puanların Normallik Dağılımları

Test	N	p
Ön Test	32	,006
Son Test	32	,014

Tablo 4'te görüldüğü üzere, bu test sonuçlarına göre $p < .05$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, puanlar kontrol grubu ön test ve son test için normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Tablo 5'te yapılan teste ait veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\overline{X}$	S	p
Kontrol Grubu	Ön test	32	26,31	9,583	,000
Kontrol Grubu	Son test	32	30,50	9,144	

Elde edilen sonuçlara göre, $p < .05$ olduğundan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, kontrol grubu öğrencilerinin saatleri okuma konusundaki matematik başarı testi puan ortalamalarının son test lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Yani uygulama sürecinde gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin matematik başarısına anlamlı düzeyde olumlu etki etmiştir.

3.3. Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması:

Deney grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların normallik dağılımlarını hesaplamak için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Tablo 6'da deney grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların normallik test sonuçları görülmektedir.

Tablo 6. Deney Grubundaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Uygulama Öncesinde ve Sonrasında Aldıkları Puanların Normallik Dağılımları

Test	N	p
Ön Test	28	,002
Son Test	28	,000

Tablo 6'da görüldüğü üzere, bu test sonuçlarına göre $p < .05$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, puanlar deney grubu ön test ve son test için normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Tablo 7'de yapılan teste ait veriler yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\overline{X}$	S	p
Deney Grubu	Ön test	28	29,18	9,401	,000
Deney Grubu	Son test	28	34,18	10,136	

Elde edilen sonuçlara göre, $p < .05$ olduğundan deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin saatleri okuma konusundaki matematik başarı testi puan ortalamalarının son test lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Yani uygulama sürecinde gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin matematik başarısına anlamlı düzeyde olumlu etki etmiştir.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması:

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama sonrasında aldıkları puanların normallik dağılımlarını hesaplamak için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Tablo 8'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama sonrasında aldıkları puanların normallik test sonuçları görülmektedir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Uygulama Sonrasında Aldıkları Puanların Normallik Dağılımları

Gruplar	Test	N	p
Deney	Son test	28	,014
Kontrol	Son test	32	,000

Tablo 8'de görüldüğü üzere, bu test sonuçlarına göre $p < .05$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, puanlar deney grubu ve kontrol grubu son test puan ortalamaları için normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını sınamak için parametrik olmayan bağımsız örneklem testlerinden Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 9'da yapılan teste ait veriler yer almaktadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Puan Ortalamalarının Mann-Whitney U Testi ile Karşılaştırılması

Grup	Test	N	$\overline{X}$	p
Deney Grubu	Son test	28	37,27	.005
Kontrol Grubu	Son test	32	24,58	

Elde edilen sonuçlara göre, $p < .05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yani, deney grubunun son test puan ortalaması, kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuç, ev ödevi uygulamaları gerçekleştirilen deney grubu öğrencilerinin saatleri okuma konusundaki uygulama sonrasındaki matematik başarılarının kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.5. Öğrencilerin öğleden önce, öğleden sonra saat ifadeleri başarı puan ortalamaları ile akrep çizimi, yelkovan çizimi başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması:

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin matematik başarı testinden uygulama sonrasında öğleden önce, öğleden sonra saat ifadeleri, akrep çizimi ve yelkovan çizimi konularına yönelik matematik başarı testi puanların normallik dağılımlarını hesaplamak için normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi tercih edilmiştir. Tablo …'de bu puanların normallik test sonuçları görülmektedir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öğleden Önce, Öğleden Sonra Saat İfadeleri Başarı Puan Ortalamaları ile Akrep Çizimi, Yelkovan Çizimi Başarı Puan Ortalamalarının Normallik Dağılımları

Gruplar	Saati Okuma Konusundaki Beceriler	Test	N	p
Deney+Kontrol	Öğleden önce	Son test	60	,000
Deney+Kontrol	Öğleden sonra	Son test	60	,000
Deney+Kontrol	Akrep çizimi	Son test	60	,000
Deney+Kontrol	Yelkovan çizimi	Son test	60	,000

Tablo 10'da görüldüğü üzere, bu test sonuçlarına göre $p < .05$ olarak elde edilmiştir. Bu sonuca göre, puan gruplarının dördü de normal dağılım göstermemektedir. Bu sebeple bu puan ortalamaları arasında ne yönde bir ilişki olduğunu sınamak için Spearman korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Tablo 11'de yapılan bu analize ait veriler yer almaktadır.

Tablo 11. Öğrencilerin öğleden önce, öğleden sonra saat ifadeleri, akrep çizimi, yelkovan çizimi başarı puan ortalamalarının karşılaştırılması

			ogleden_once	ogleden_sonra	akrep_cizimi	yelkovan_cizimi
Spearman's rho	ogleden_once	Correlation Coefficient	1,000	,870**	,670**	,666**
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000
		N	60	60	60	60
	ogleden_sonra	Correlation Coefficient	,870**	1,000	,759**	,685**
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000
		N	60	60	60	60
	akrep_cizimi	Correlation Coefficient	,670**	,759**	1,000	,640**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	.	,000
		N	60	60	60	60
	yelkovan_cizimi	Correlation Coefficient	,666**	,685**	,640**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.
		N	60	60	60	60

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 11'de de görüldüğü gibi, öğleden önce/öğleden sonra ifadeleri, akrep çizimi ve yelkovan çizimi için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçlarına göre korelasyon katsayıları 0,640, 0,666, 0,670, 0,685, 0,759, 0,870 olarak elde edilmiştir. Korelasyon katsayısı 0,6 ile 0,8 arasında ise yüksek korelasyondan, 0,8 ile 1 arasında ise çok yüksek korelasyondan bahsedilmektedir. Elde edilen bu sonuçlarda da söz konusu değişkenler arasında yüksek ve çok yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Akrep çizimi ile yelkovan çizimi arasında, öğleden önce ile yelkovan çizimi arasında, öğleden önce ile akrep çizimi arasında, öğleden sonra ile yelkovan çizimi arasında; yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Öğleden sonra ile akrep çizimi arasında ve öğleden önce ve öğleden sonra arasında ise çok yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Genel olarak adı geçen 4 değişken arasında yüksek ve çok yüksek düzeyde ilişki görülmüştür. Yani bu 4 değişkenin birinde öğrenci başarısı arttığında diğeri için de öğrenci başarısının arttığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ev ödevinin akademik başarı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ev ödevi verilen grupla verilmeyen grup karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arası başarı puan ortalamaları yönünde ödev verilenler lehine bir farklılık görülmüştür. Mevcut araştırma sonucunda ev ödevinin başarı üzerinde olumlu etkisinin kanıtlan bulunmaktadır. Bunun nedeninin verilen ev ödevinin niteliğinden de kaynaklanabilir. Öğretmenlerimizin ev ödevi verirken öğrenci seviyeleri ve nitelikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim açısından önemi incelendiğinde okullarda verilen ödevlerin öğrencilerin öğrendikleri konuyu pekiştirmek ve kavramaları açısından önemli olduğu görülmüştür. Ödev öğrencinin okuldaki öğrenmelerinin kalıcılığı açısından önem arz etmektedir. Öğrencilerin okuldaki öğrenmeleri arasındaki seviye farklarını da minimum düzeye çekilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Araştırma öğretmenlerin verdikleri ödevlerin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilere verilmesi planlanan ödevlerin onların öğrenmelerine katkı sağladığının ispatı niteliğindedir. Bu çalışmamızda okul öğrenmelerinin bir parçası olan ev ödevinin öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi iki farklı gruptan birine verilen ev ödevinin öğrencilerin başarısına pozitif etki ettiğini gözlemlendi. Ayrıca ödev verilen 4. Sınıf öğrencilerin öğrenmeleri bütün olarak incelendiğinde zamanı ölçme ile ilgili tüm kavramların öğrenilmesinde ödevin etkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, öğrencilere ev ödevi verilmemesi biçimindeki kökten yaklaşımdan çok, öğrencilere verilecek ev ödevlerinin öğrencinin yaş ve sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak verilmesi uygun olur. Ayrıca verilecek ev ödevlerinin, öğretmen tarafından titizlikle seçilip; öğrenmeleri pekiştirici nitelikte olması ve gereksiz tekrarlardan kaçınılması gerekmektedir.

Mevcut araştırmaya benzer geniş kapsamlı bir araştırmanın, Milli Eğitim Bakanlığı ve özel okulların işbirliği ile gerçekleştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Kaynakça

Akatay, A. (2003). Örgütlerde zaman yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 281-300.

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi.* İstanbul: Bilge matbaacılık.

Demirel, M. (1989). İlkokul Beşinci Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Ev Ödevi Olarak Verilen Alıştırmaların Öğrencilerin Erişisine Etkisi. *Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

DeVries, R. ve Kohlberg, L. (1987). *Constructivist early education: overview and comparison with other programs*, Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children

Dolittle, P. E. ve Camp, W. G. (1999). Constructivism: The Career and Technical Education Perspective, *Journal of Vocational and Technical Education,* 16(1), 23-46.

Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. & Özkan, M. (2001**).** *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu matematik*, Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Ersoy, Y., & Ardahan, H. (2003). *İlköğretim okullarında kesirlerin öğretimi-II: Tanıya yönelik etkinlikler düzenleme.* Erişim Tarihi: 10.08.2019.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme,* Ankara: Yelkentepe Yayınları, (4. Baskı).

Göçer, A. (2007). *Türkçe Öğretiminde Ölçme Değerlendirme, İlköğretimde Türkçe Öğretimi,* Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), Ankara: Pegam A Yayıncılık.

Gürbüz, M., & AYDIN, A. H. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(2), 1-20.

Güven, M. ve Yeşil, S., (2011). *İşletmelerde Zaman Yönetimi, Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Basım A.Ş.

MEB (2006**),** *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar),* Ankara.

Nelissen, J. M., & Tomic, W. (1998). Representations in Mathematic Education. https://eric.ed.gov/?q=nelissen+tomic&id=ED428950 adresinden 9 Mayıs 2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Ocak, G. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Pegem A Yayıncılık.

Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence.* Totowa, N.J, Littlefield, Adams.

Türkoğlu, A., İflazoğlu, A., & Karakuş, M. (2007). *İlköğretimde ödev. İstanbul: Morpa Yayıncılık*.

Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2009). *Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zentall, S. S., & Goldstein, S. (1999). *Seven steps to homework success: A family guide for solving common homework problems.* Specialty Press.

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİ / SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHING

Bütünleşik STEM Öğretiminde Öğretmenlerin Biçimlendirici Ölçme Değerlendirme Uygulamalarının İncelenmesi

Exploring Teachers' Formative Assessment Practices in the Context of Integrated STEM Education

Esra Ceran[1], M. Cihangir Doğan[2], Mahmut Kertil[3]

Özet

Bu araştırma matematik eğitimcilerinin tüm öğrencilere ulaşmasında süreç değerlendirmenin rolünü araştırmaktadır. Bütünleşik STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi okul öncesinden başlayarak liseye kadar olan kademelerde Matematik ve Fen Bilimleri öğretimine dair yeni bir yaklaşım olmasının yanı sıra öğrencileri de bu alanlarda güçlendirmek için önemli bir potansiyele sahiptir. Bütünleşik STEM öğretiminde öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme yerine öğretimin bir parçası olması ön plana çıkmaktadır. Süreç/biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin uygulamaları ile, öğrencilerin açıklama, tahmin yürütme, muhakeme becerilerini geliştirecek ortamlar oluşturur. Bu araştırma 3 ilkokul sınıfında Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme uygulamalarını incelemektedir. Öğretmenler 2 hafta boyunca devam eden mesleki gelişim kursuna katıldıktan sonra sınıflarında bütünleşik STEM öğretimi uygulamışlardır. Mesleki gelişim kursu araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Veri toplama araçları; öğretmenlerle yapılan mülakatlar, ses kayıtları, katılımcıların yansıtıcı günlükleri, ders planları ve araştırmacının gözlem notlarıdır. Bunlara ek olarak araştırma başlamadan önce ve araştırma tamamlandıktan sonra yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Mesleki gelişim kursu sırasında da araştırmacı ses kaydı ile veri toplamıştır. Mesleki gelişim kursundan sonra öğretmenler dersleri planlamış ve kendi sınıflarında uygulamışlardır. Araştırmacı her öğretmenin sınıfında yapılandırılmış gözlem formu kullanarak 2 ders gözlemlemiştir. Bir dönem boyunca gerçekleştirilen uygulamalarda öğretmenlerle haftalık açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Video kayıtları, ses kayıtları, görüşmeler, öğretmenlerin yansıtıcı günlüklerinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu araştırmadaki analizler öğretmenlerin sınıflarında biçimlendirici değerlendirmeye ilişkin yaşadıkları güçlükleri ve uygulama sürecindeki önceliklerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları göstermiştir ki, öğretmenlerin sınıflarındaki tüm öğrencilerin öğrenme süreçlerini gözlemleme şansı olmuştur. Öğretmenlerin bütünleşik STEM öğretimi sürecinde biçimlendirici öğrenmeyi kullanmalarının ilk yolu, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek olmuştur ki bunun nedeni kalabalık sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerini geliştirmek istemesidir. Bunların yanı sıra, tüm öğretmenler bu uygulamalarda başarıya ulaşmak için hem kendilerinin hem de öğrencilerin zamana ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Bütünleşik FeTeMM (STEM) öğretimi, matematik ve fen bilimleri, biçimlendirici değerlendirme

Abstract

What is the role of Mathematics educators' role for public good? STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) integration is an innovative way of thinking about teaching mathematics and science in K-12 that promotes academic achievement and has a great potential to empower students in these fields (Wang et al, 2011; Becker and Park, 2011), yet many teachers struggle with implementing it in their classes. While teaching integrated STEM curriculum the importance of assessment is emphasized as a part of instruction rather than using assessment at the end of the education. Formative assessment, therefore, creates opportunities to promote students' skills of explaining, interpreting and reasoning with the teachers' effort. This study explores teachers' formative assessment practices in three elementary school math and science classrooms in a public school. The teachers implemented integrated STEM modules throughout a semester after two weeks of professional development course. Professional development course is developed and implemented by the researcher. The data collection in this study involved interviews with teachers, audio records, participants' journals, lesson plans and researcher's observations notes. Addition to these sources of data semi- structured interviews conducted before study started. Following that, researcher conducted a 2-week professional development course during which the process is audio recorded and transcribed. After the professional development course, teachers planned lessons and applied in their classrooms. Researcher observed 2 lessons from each teachers' classrooms using a structured observation protocol. During the semester open-ended interviews conducted by weekly. At the end of the study semi- structured interviews conducted again. Data from video records, audio records, interviews and teachers' reflective journals are analyzed. Our analysis focused on what teachers came to value about formative assessment and the challenges in implementing the integrated STEM modules in their classes. The results of this study revealed that teachers have the opportunity to reach to all students in classes where formative assessment is used. The first way of teachers' uses the formative assessment in their classes is to improve communication skills of students during the study, it is because of the need to improve their class management skills in crowded classrooms. Also, all teachers agree that it would take some time for this application to be better for both teachers and students.

Keywords: Integrated STEM curriculum, elementary education, formative assessment

[1] İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, esraakgulceran@gmail.com

[2] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mcdogan@marmara.edu.tr

[3] Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mkertil@marmara.edu.tr

Introduction

Integrated STEM education is one way to make learning more connected and relevant for all students. Students demonstrated greater achievement in STEM subjects after exposed to integrative approaches during their education (Hurley, 2001; Becker and Park, 2011). Integrative approaches not only support students' achievement in STEM fields, but also provide students with a rich learning context. By doing this, integrated STEM education improves students' both learning and interest in these fields. With its holistic approaches, STEM integration maintains students' interest, motivation and their positive attitude toward STEM fields (Stohlman et al, 2012; Mahoney, 2010). Also provides detailed information about each students' learning to both teachers and students and families (Blanchet-Cohen and Reilly, 2017). It is apparent that implementing integrated STEM approaches could provide cognitive benefits to students, yet there are many barriers to implement it. For instance, most of the studies mentioned the extra time needed to plan and effectively teach the courses (Stohlman, Moore, Roehrig, 2012). Additionally, teachers' changing role may require both in educational and pedagogical knowledge (Kertil and Gurel, 2014; Honey et al. 2014, Stohlman et al. 2012).

In a typical education system, which focuses to the grading as an indicator of achievement in the schools, most of the teachers lack information of assessing the learning outcomes of the integrated STEM curriculum. This approach results students to focus on test scores instead of focusing on develop learning strategies through self-improvement and understanding. Changing teachers' current understandings and practices is one of these challenges in implementing STEM integration. For many years the typical education systems require teachers to assess the results comes from tests, and assessment is made at the end of the teaching module. Thus, not only teachers, but also students have preconceived notion of the ways of doing assessment and why it is. In an effective implementation of integrated STEM education, students see learning as a continuous development of self. Thus, using integrated STEM curriculum requires a paradigm shift for both teachers and students. In other words, in integrated STEM education, teachers need to be prepared to help students to develop an understanding for formative assessment and its implications.

Through the use of integrated STEM teaching, formative assessment is embedded in multiple phases such as planning lessons, understanding students' former knowledge, teaching, evaluating teaching, students' learning and giving feedbacks. Our purpose was to understand how elementary teachers made sense of their use of assessment and how their paradigm shifted during the professional development course and how it is translated into their teaching practices while using integrated curriculum. The insights gained from this study may provide important guideposts for mathematics and science teacher educators about potential sites to strengthen teachers' understanding and implications of assessment.

Formative and Summative Assessment

Under an umbrella term of assessment, summative assessment can be seen as an assessment of learning or program, while formative assessment is for learning. The reason of considering formative assessment for learning is because with the judgement of learner' progress, instructor takes action in the flow of course. Whereas summative assessments focus on making judgements about how well students did at the end of course (Bennett, 2011; Ecclestone, 2010).

Black and William (2009) pointed out that there are three components of formative assessment: (a) teachers making adjustments to teaching and learning in response to assessment evidence, (b) students receiving feedback about their learning with the advice on what they can do to improve, and (c) students participation in the process through self-assessment. With the formative assessment, students have a chance to assess their own learning and improvement as well as they may see the learning is a continuous process instead of something limited with a period of time. Formative assessment, therefore, creates opportunities to promote students' skills of explaining, interpreting and reasoning with the teachers' effort (Bulunuz et al, 2016).

Considering formative assessment and learning process goes parallel to each other, formative assessment helps teachers to identify and mitigate problems related student learning and accordingly revise their practices (Smith, Douglas, Cox, 2009). Formative assessment also supports a student-centered approach to learn and provide additional method to document learning, therefore students and families have an opportunity to monitor learning process (Angelo and Cross, 1993; Bransford, Vye, and Bateman, 2002). It can be inferred that formative assessment provides learners more inclusive atmosphere. Assessment is the central aspect of classroom practice that links curriculum, teaching, and learning (Lowery, 2003). However, even though teachers are at the center of the implementation of STEM integration, many of the policies are formed with little or no input from teachers (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine 2017). A central tenet of this study is that it is important to work with teachers and give voice to the teachers who implement integrated approaches in their classes.

In integrated STEM curriculum, instruction is likely to require a shift in assessment of student learning from knowledge and facts to application and performance (Nadelson and Seifert, 2017). Researchers pointed out that there are very limited studies about how teachers perceive the integrated STEM education and how this perception is reflecting to the practice in their classrooms (McHugh, 2016; Shernoff, Sinha, Bressler and Ginsburg, 2017). Also, in his report at NRC workshop Fairweather (2008) pointed out that only a few papers provide sufficient formative assessment to help novice practitioners put into action integrated STEM education.

Due to the aforementioned reasons, for an effective STEM education formative assessment practices should be developed in teachers. Our aim in this research is to analyze teachers' use of formative assessment practices during the implementation of integrated STEM modules. In addition to the data collected during professional development course as well as the variety of the data tools and analyses facilitate to versatile interpretation of the results. Thus, in what ways teachers applied the formative assessment in their classes and what they value during the integrated STEM modules can be evaluated from a wide perspective.

Therefore, the research problem and subproblems in this study are as follows:

1. How do teachers assess students' learning during the implementation of integrated STEM curriculum?

1.1. How do teachers define the use of "formative assessment" during the implementation of integrated STEM curriculum?

1.2. How they facilitate the understanding of formative assessment in their classes?

Method

School Setting

The primary school in which professional development and lesson implications carried out with the help of cooperating teachers and administration is one of the public schools situated in the northern part of Turkey. The community is predominantly from eastern part of the country. The county which the research school located in is the only primary school in the county and represents wide variety of backgrounds, educational levels, and economic conditions. On average, the population is largely low class and most of the parents' higher education level is middle school. The school is traditional, discipline-based school and all teachers use the curriculum supplied by government coming with a set of books (teacher's books, textbook and workbook).

Participants

This study examined elementary school teachers' perceptions and experiences on implementing integrated curriculum and the conceptions that teachers developed throughout the professional development related to pedagogical principles in STEM integration. Three elementary teachers participated in a professional development and from beginning to the end of the study. All of the teachers were female and graduated from department of elementary teacher education. The teachers selected based on their willingness to participate in both the study and in professional development in integrated STEM content. Purposeful sampling used in this study to identify and select participants who provided thick, rich, and in-depth experiences with integrated STEM curriculum (Patton, 2015).

Data Collection Instruments

In this qualitative research five methods for collecting data were used: interviews, audio records, video records and documents (classroom artifacts, lesson plans, teacher diaries) and researchers' observation notes.

Data Collection Procedure

Prior to the study semi-structured interviews conducted at the beginning and end of the semester. Following that, researcher conducted a 2 weeks professional development course, during the course audio recording collected and transcribed. After professional development course, teachers planned lessons and applied in their classrooms. Researcher observed 2 lessons from each teachers' classrooms and used a structured observation protocol. Open-ended interviews conducted weekly. During the semester conversational interviews conducted by weekly.

Data Analysis

Data were analyzed by using the constant comparative method (Corbin & Strauss, 2008). Each data source was coded by using open ended and axial coding. After emerging themes organized, data sources compared in order to understand for themes supported across all data sources.

Findings

As an outcome of the research, the experiences of the teachers about the process of using formative assessment tools in their classes could be summarized in three parts:

First of all, teachers either do unplanned assessments or they use the results of the assessments as a feedback to their own teaching process instead of sharing it with students or their parents. Observation method is mostly used in this process where students are given the opportunity to work in a group. The most important observation for a teacher is how and what students learn. Teachers do not consider formative assessment as a valuable tool yet, or they do not reflect the value to their teachings.

We observed this in two ways. Firstly, teachers do not evaluate and assess the learning even if they only included product design in their curriculum. Secondly, teachers do not spare enough time for evaluation and assessment at the end of their class during the planning, instead they allocate all available time for the teaching per se. For example, one of the participating teachers stated: "The class was difficult for the students, they were not able to finish it in given time and as a result, I was not able to finish the formative assessment." At this stage, teachers realized the need to teach formative assessment to their students. To illustrate, on participant emphasized that the students' needs time and education to change their mindset by stating: "We had better teach the formative assessment to students. It would take them some time to learn the formative assessment, as it did for us".

One of the methods used in the first part is to evaluate the group studies. For instance, a teacher used peer reviews at the end of a group study session during product assessment. At this stage, students graded each other's products. Even though open-ended evaluation was not used, students were encouraged to examine different aspects of the products and teachers did their first trials and were getting used to formative assessment.

Second part would be about the feedback loop of the teachers. Teachers used the experience they acquired by observing the integrated STEM curriculum application on improving their own teaching skills. It is crucial for teachers to use practical methods at this stage. Consequently, they prefer to use formative assessment methods that addresses all students at the same time. To name a few, one teacher used microphone method to ensure that students listen to each other in group studies. In this method, each student can pick up the microphone once and all other students in the group must listen whoever holds the microphone. Another teacher asked students to hang the post-it ideas on the wall, discuss and group the ideas of each other. Another teacher assigned roles to each student and expected a product out of the group study where each student conduct in accordance with their role. As teachers try different methods, they understand better about which method would yield better student teaching in different situations. For instance, a teacher developed a suitable rubric for the goals of the class and did the assessment using that rubric. Afterwards, the teacher shared the results with the parents and included them to the process.

Thirdly, teachers express that they would not be able to understand students' learnings deep enough using a single assessment tool. They observed that the students would not express themselves in written assessment tools as good as they would do in verbal ones. In particular, one teacher stated that: "I realized that when I ask students verbally, they would express themselves well whereas when I present them a written questionnaire, they either don't like writing or get bored quickly. For example, I have verbally witnessed a student answering correctly to a question about properties of a circle; and saw them writing completely unrelated sentences for the same question. Therefore, I believe the written assessment would not be enough of a tool in evaluating students.". Another teacher stated that: "However, it is not very attractive for students to, how would I say, to do operations or writing in general.", "For example, they talk to their peers, to the class. They enjoy commenting on their peers' opinions but when it comes to writing, they get bored and don't want to write."

All teachers unanimously agreed that it would take some time for this application to be better. A participant teaching third grade stated that it would be better to start early, since it will be easier and more effective for the students to learn with integrated curriculum before they get used to behavioral education systems. Another teacher states that previously used assessment tools have changed the way students think. The latter teacher developed a lesson plan on problem solving skills and told the students that they would get credit for how they would solve a problem rather than the answer. However, students kept using previously learned approach in solving the problems. The teacher summarized the situation as: "In terms of problems, they find it difficult to focus on solution. I think they tried to solve it by using mathematical operations; since I mostly used mathematical operations in previous classes. This prevented them to take different approaches to problems."

Conclusion/Implications

The findings of the study show that, the main reason for teachers to use formative assessment tools that aims to improve communication skills of students during the study is because of the need to improve their class management skills in crowded classrooms. Even the teacher changed her/his paradigm from summative to formative, in the classroom which are switched their approach, it is observed that students focuses on finding the correct answer. It can be seen that, when teachers ask students open ended problems which have multiple entry and exit points, students still use the same way as their teachers use earlier. As Capraro & Corlu stated, teachers, who use formative assessment during integrated STEM curriculum, assess student learning in terms of academic progress instead of meeting arbitrary decision points (2013).

The teachers use the results of the assessment in the last part for three purposes:

1. To reflect on their own teaching and improve lesson plans
2. To see all aspects of students' learning and to gain deep, multidirectional insight about their students.
3. To extend the learning of their students outside the school by including the parents to the process and to create a more inclusive environment.

As Romberg and Carpenter (1985) pointed out "The traditional classroom focuses on competition, management, and group aptitudes; the mathematics taught is assumed to be a fixed body of knowledge, and it is taught under the assumption that learners absorb what has been covered" (p. 26) While, definition of success is seen as giving the correct answer to the word problem in a short time in a traditional classroom; in this new educational method teachers' perception of "successful student" changed quietly. A teacher states that: "In fact, students love integrated STEM modules. They even asked me when I will teach them again with this method. So, there are lots of students who are really interested in this. They can express themselves very effectively. Because they have an opportunity to share their ideas. You know what, there are lots of students who can really express their ideas in a good way which is something that I never expected."

Teachers who attend this study, therefore, had a chance to observe closely all students, instead of, desirable students only which gave the correct answer in a very short time. One of the teachers who participated to this study states the importance of supporting individual learning and individual differences as: "I think one of the most important part of this method is, assess a student in her/his own progress. For example, before the parents were always compare their kids with each other's'. They would ask me, you gave 2 on 5 to my child, but you gave 3 to the other student. But I explained them very well that I don't compare kids with each other, instead, I look at the development of each kids' development graphic. Now, parents also don't ask me about the grades, they ask me about their kids' learning process."

The teachers have the opportunity to reach to all students in classes where formative assessment is used, as opposed to classes where summative assessment is used and only some of the students could come to the spotlight. This pushes us to question that: Do students deserve that their destiny is shaped with the data acquired by the summative assessment tools that only features written assessment methods? The pressure to focus on standards in turn is closely associated with traditional teaching, and the marginalization of the advocated reform approaches (Boaler, 2008). What is known from existing research on effective practices in STEM integration provides insight into effective practices. There is a need for further research and discussion on the knowledge, experiences, and background that teachers need to effectively teach integrated STEM education.

References

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). Minute paper. Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers, 148-153.

Becker, K., & Park, K. (2011). Effects of integrative approaches among science, technology, engineering, and mathematics (STEM) subjects on students' learning: A preliminary meta-analysis. Journal of STEM Education: Innovations & Research, 12.

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(1), 5-25.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education), 21(1), 5.

Blanchet-Cohen, N., & Reilly, R. C. (2017). Immigrant children promoting environmental care: enhancing learning, agency and integration through culturally responsive environmental education. *Environmental Education Research*, *23*(4), 553-572.

Boaler, J., & Staples, M. (2008). Creating mathematical futures through an equitable teaching approach: The case of Railside School. *Teachers College Record*, *110*(3), 608-645.

Bransford, J., Vye, N., & Bateman, H. (2002, May). Creating high-quality learning environments: Guidelines from research on how people learn. In the Knowledge Economy and Postsecondary Education: Report of Workshop (pp. 159-198).

Brown, G. T., Hui, S. K., Flora, W. M., & Kennedy, K. J. (2011). Teachers' conceptions of assessment in Chinese contexts: A tripartite model of accountability, improvement, and irrelevance. International Journal of Educational Research, 50(5-6), 307-320.

Bulunuz, N., Tavsanli, O., Bulunuz, M., & Karagoz, F. (2016). Achievement levels of middle school students in the standardized science and technology exam and formative assessment probes: A comparative study. Journal of Education in Science Environment and Health, 2(1), 33-50.

Capraro, R. M., & Corlu, M. S. (2013). Changing views on assessment for STEM project-based learning. In STEM Project-Based Learning (pp. 109-118). Sense Publishers, Rotterdam.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Techniques and procedures for developing grounded theory. *Basics of Qualitative Research, 3rd ed.; Sage: Thousand Oaks, CA, USA*.

Ecclestone, K. (2010). Transforming formative assessment in lifelong learning. McGraw-Hill Education (UK).

Fairweather, J. (2008). Linking Evidence and Promising Practices in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Status Report. Commissioned paper presented at NRC workshop on Evidence on Selected Promising Practices in Undergraduate Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education, Washington, DC. http://nrc51/xpedio/groups/dbasse/ documents/webpage/046555□1.pdf (accessed 6 September 2019).

Hudson, P., English, L., Dawes, L., King, D., & Baker, S. (2015). Exploring links between pedagogical knowledge practices and student outcomes in STEM education for primary schools. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *40*(6), 134.

Hurley, M. (2001). Reviewing integrated science and mathematics: The search for evidence and definitions from new perspectives. School Science and Mathematics, 101, 259–268. doi:10.1111/j.1949-8594.2001.tb18028.

Garrison, C., & Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom.

Kertil, M. & Gurel, C. (2016). Mathematical modeling: A bridge to STEM education. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *4*(1), 44-55. DOI:10.18404/ijemst.95761

Liang, Y., Li, Y., Wang, H., Zhou, J., Wang, J., Regier, T., & Dai, H. (2011). Co 3 O 4 nanocrystals on graphene as a synergistic catalyst for oxygen reduction reaction. Nature materials, 10(10), 780.

Lowery, N. V. (2002). Assessment insights form the classroom. *The Mathematics Educator*, *13*(1).

Mahoney, M. (2010). Students' Attitudes toward STEM: Development of an Instrument for High School STEM-Based Programs. Journal of Technology Studies, 36(1), 24-34.

Moore, T., & Smith, K. (2014). Advancing the state of the art of STEM integration. Journal of STEM Education, 15(1), 5–9.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Increasing the roles and significance of teachers in policymaking for K-12 engineering education: Proceedings of a convocation*. Washington, DC: National Academies Press. doi:10.17226/24700.

Patton, M. Q. (2015). Sampling, Qualitative (Purposeful). In The Blackwell Encyclopedia of Sociology, G. Ritzer (Ed.). doi:10.1002/9781405165518.wbeoss012.pub2

Smith, K. A., Douglas, T. C., & Cox, M. F. (2009). Supportive teaching and learning strategies in STEM education. New Directions for Teaching and Learning, 2009(117), 19-32.

Wagner, D. A. (2011). Smaller, quicker, cheaper: Improving learning assessments for developing countries.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). Best practice: Today's standards for teaching and learning in America's schools. Education Review//Reseñas Educativas.

Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri

The Opinion Of Pre-Service Elementary School Teachers About The Utility Of 5E Teaching Model

Orçun Bozkurt[1], Nimet Gül Tatar[2]

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikleri tasarlarken ve uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında Fen ve Teknoloji Öğretimi II dersinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 118 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veriler Beşli likert tipi tutum ölçeği ve yarı-yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Yapılan analiz öğretmen adaylarının 5E modelinin giriş kısmında zorlandıkları, öğrencilerin dikkatini konuya çekmekte sıkıntı yaşadıkları, materyalleri etkili kullanamadıkları, 5E modeline uygun konu seçemedikleri gibi cevaplar verdikleri, öğretmen adaylarının giriş, açıklama ve keşfetme basamaklarını daha etkili yapmak istedikleri, daha ilgi çekici sorular sormak istedikleri, günlük hayattan daha çok örnek vermek isteyip öğrencileri derse daha aktif katmak istedikleri, daha çok araştırma yapıp, plan hazırlayıp konuya daha hâkim olmak istedikleri de söylenebilir. Öğretmen adaylarının kalıcı öğrenmeyi, eleştirel düşünmeyi ve sorgulayarak öğrenmeyi olumlu etkileyeceğini, öğrenci öğretmen iletişimini arttıracağını, öğrenciyi ezberden uzak tutacağını, öğrencinin bilgiyi içselleştireceğini ve ders başarısını arttıracağını söyledikleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Yapılandırmacı yaklaşım, 5E öğretim modeli, öğretmen adayları.

Abstract

This research was carried out to determine the problems faced by prospective pre service elementary school teachers in designing and practicing activities in accordance with the 5E model of the constructivist theory. The research was conducted in the fall semester of 2018-2019 academic year within the scope of Science and Technology Teaching-II course. 118 prospective teachers participated in the study. Data were collected using a five-point likert-type attitude scale and semi-structured interview techniques. As a result of the analysis, prospective teachers said that they had difficulty in the "engage" step of the 5E model and attracting their attention, they couldn't use the materials effectively, and couldn't find an appropriate subject for the 5E model. Prospective teachers said that they wanted to carry out the "engage, explain and explore" steps more effectively, ask more intriguing questions, give more examples from daily life, make their students to actively participate in the lesson, do more research, make a plan to know the subject better. Lastly, the prospective said that it affects positively their permanent learning, critical thinking and inquiry-based learning, it enhances the student-teacher communication, it keeps the student away from memorization, and students internalize the information and improve their success.

Keywords: Constructivist approach, 5E teaching method, prosoective teachers.

Giriş

Ülkemizde, tüm dünyada olduğu gibi eğitim alanında önemli gelişmeler ve reformlar yaşanmaktadır. Sürekli değişen dünyada teknolojinin de etkisiyle ülkeler eğitim politikalarını devamlı güncellemektedirler. Fen alanında hızlı bilgi birikimi ve buna bağlı olarak yeni teknoloji üretimi olmaktadır. Bu bilgi ve teknolojilere zamanında ulaşabilmek için öğrencilerin günün şartlarına göre eğitilmesi bir zorunluluktur (Ünsal ve Güneş, 2002). 2004-2005 öğretim yılında uygulanmaya başlanan İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının temeli yapılandırmacı yaklaşıma dayandırılmıştır (Ayvacı ve Bakırcı, 2012). Yapılandırmacı yaklaşımın temeli, başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşüne dayanmaktadır.

Geleneksel yaklaşımda amaç; yapılan plan, belirlenen hedefler yani bir müfredata bağımlı olarak öğretmen merkezli anlayış içinde kalıplaşmış bilgiyi vermektir (Kabaca 2002, Ocak ve Ateş, 2015). Yapılandırmacılık ise, bir yorumlama surecidir. Her öğrenci bir öğretmen gibi bilgiyi farklı kaynaklardan alır ve anlamak için yeniden inşa eder. Yapılandırmacılık bir öğrenme teorisi olarak çağdaş eğitimdeki en etkili teoridir ve bu teorinin fen öğretimindeki uygulama biçimlerinden biri de 5E modelidir. 5E modeli, öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerine cevap veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren aktivitelerden oluşmaktadır. (Özsevgeç, 2006). Model her aşamada öğrencileri aktifleştirerek kendi kavramlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Ergin ve Ark., 2006). 5E modelinin öğrencilerin başarılarını çok artırdığı, kavramsal gelişimlerini sağladığı ve fen tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğine yönelik bulgular elde edilmiştir (Bayar, 2005; Kör, 2006; Sağlam, 2005). Bu tür olumlu etkileri olması, 5E modeline uygun etkinliklerin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmaların sayısını artırmıştır.5E modelinin beş farklı aşaması vardır. Giriş aşamasında etkinliklere katılım ve planlama,

[1] Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay, Türkiye, orcunbozkurt@gmail.com
[2] TED Hatay Koleji, Antakya, Hatay, Türkiye, gulted123@gmail.com

keşfetme aşamasında; konuyu ve kavramları araştırma, açıklama aşamasında konuyu anlama ve içselleştirme, derinleşme aşamasında bilgiyi yeni durumlarda uygulama ve değerlendirme aşamasında da tüm etkinlik sürecini değerlendirme yapılır (Ocak ve Ateş, 2015, Aksoy ve Gürbüz, 2013, Ergin ve ark., 2007).

Öğretim programında öğretmenler bu modeli uygulamakta ve onlardan bu konudaki sorunlarını belirlemesi istenmektedir. Hizmet içerisinde olan öğretmenlerin bu konudaki sorunlarının tespiti önemli bir husus olmakla birlikte, eğitim fakültelerinde yetişen aday öğretmenler de benzer uygulamaları yapacak şekilde eğitilmektedirler. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bu bağlamdaki yeterliliklerinin ve sorunlarının tespiti de varsa eksikliklerinin giderilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma, bu düşünce ile sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeline uygun etkinlikler tasarlamada ve uygulamada karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının Yapılandırmacı kuramın 5E modeline uygun etkinlikleri tasarlarken ve uygularken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı üçüncü sınıfta Fen Bilgisi Öğretimi-II dersini alan öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya 118 öğretmen adayı katılmıştır.

Araştırma üç aşamada tamamlanmıştır: İlk aşamada, öğretmen adaylarından Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında yer alan bütün konularla ilgili kazanımlara ulaşmaları ve onlardan bu kazanımlara uygun yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modeline göre etkinlik tasarlamaları ve bu tasarıları rapor haline dönüştürmeleri istenmiştir. İkinci aşamada, bütün öğretmen adaylarından bireysel olarak önceden tasarladıkları etkinlikleri sınıfta 20 dakikalık zaman diliminde uygulamaları istenmiştir. Her öğretmen adayı 10 haftalık zaman diliminde en az iki defa uygulama yapmıştır. Yapılan bütün etkinlikler her dersin sonunda araştırmacı ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiş ve uygulamadaki hatalar sınıfta tartışılmıştır. Bunun yanı sıra yapılan etkinliklerin raporları araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve uygulama hatası yapan öğretmen adaylarına geri bildirimde bulunulmuştur. Son aşamada ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun etkinlik tasarlarken ve bu etkinliği uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 10 hafta süren uygulama çalışmasının sonucunda öğrencilerin 5E öğretim modelinin sınıf ortamında kullanılabilirliği ile ilgili açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen veriler çözümlenmiş ve farklı araştırmacılar tarafında birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplar karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmıştır. Verilerde analiz edilerek (f) frekans dağılımları çıkartılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın uygulama süreci sonrası elde edilen bulgular aşağıda görüldüğü gibidir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin uygulanmadaki zorlandıkları kısımlar ile ilgili görüşleri analiz edilmiş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Yapılandırmacı yaklaşımda 5E modeli uygulaması yaptınız. Yaptığınız uygulamada zorlandığınız kısımlar nelerdi?

No	İfadeler	F	%
1	Giriş kısmında zorlandım	34	29,57%
2	Öğrenciye bilgiyi keşfettirmek için uygun sorular soramadım	22	19,13%
3	Dikkat çekmekte zorlandım	21	18,26%
4	Daha önce öğretmen merkezli çalıştığımız için çok zorlandım	17	14,78%
5	Öğrencileri derste aktif hale getirmekte zorlandım	12	10,43%
6	Bir süre sonra farkında olmadan sunum yöntemine kayıyordum	11	9,57%

7	Öğrenci seviyesine inemedim	11	9,57%
8	Araştırma ve keşfetme kısmında zorlandım	11	9,57%
9	Materyal çeşitliliğim azdı	11	9,57%
10	Planın dışına çıktım	10	8,70%
11	Açıklama kısmında zorlandım	10	8,70%
12	Materyalleri etkili kullanamadım	9	7,83%
13	Aşırı heyecanlandım	7	6,09%
14	Sonucu toparlayamadım	7	6,09%
15	Uygun konu seçmede zorlandım	7	6,09%
16	Bilgiyi öğrenciye buldurmada zorlandım	7	6,09%
17	Seçtiğim konuya hakim değildim	5	4,35%
18	Zaman sıkıntısı yaşadım	3	2,61%
19	Özgüven eksikliğinden dolayı zorluk çektim	2	1,74%
20	Konuma kaynak bulmada zorlandım	1	0,87%

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının %29.57'sinin giriş yapmakta zorlandıkları, %19.13'ünün uygun sorular sormakta zorlandıkları, %18,26'sının dikkat çekmekte zorlandıkları görülmektedir. Giriş basamağında öğretmen, öğrencinin ilgisini derse çekmek için sorular sorar ve onların öğrenecekleri yeni kavram hakkında ne bildiklerini, ne düşündüklerini açığa çıkarmak için ön değerlendirme etkinlikleri yapar. Öğrencilerin etkili giriş yapmakta zorlandıkları görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının 5E modeli, öğrencinin araştırma merakını artıran, konu ile ilgili beklentilerine cevap veren, bilgi ve becerilerinin aktif kullanımını içeren aktivitelerden oluşmaktadır (Özsevgeç, 2006). Model her aşamada öğrencileri aktivite içine dâhil ederek kendi kavramlarını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır (Ergin ve ark., 2006). Ancak öğretmen adaylarının öğrencide merak uyandırma ve onları sürece dahil etmekte zorlandıkları da tabloda görülmektedir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının" Uygulamayı tekrar yapsaydınız neleri düzeltip yapmak isterdiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulamayı tekrar yapsaydınız neleri düzeltip yapmak isterdiniz?

No	**İfadeler**	**F**	**%**
1	Giriş, açıklama ve keşfetme basamaklarını daha etkileyici yapardım.	27	23,48%
2	Soru seçimim ilgi çekici olabilirdi	25	21,74%
3	Günlük hayat örneklerim yetersizdi.	23	20,00%
4	Materyal kullanımında öğrenciyi daha aktif tutup daha çeşitli ve etkili materyaller kullanırdım.	19	16,52%
5	Çocukları daha çok aktif tutardım.	18	15,65%
6	Konuyu önceden araştırıp daha çok hakim olurdum.	14	12,17%
7	Dersi daha eğlenceli yapmak için drama, oyun, video, hikaye gibi yöntemler kullanırdım.	13	11,30%
8	Fazla etkinlikleri çıkarabilirdim.	10	8,70%
9	Ders öncesi detaylı şema ve plan hazırlardım	8	6,96%
10	Heyecanımı kontrol etmeliydim.	8	6,96%
11	Doğru konuyu bulup, daha etkileyici etkinlikler bulurdum.	7	6,09%
12	Öğrencilerin hazırbulunuşluk ve önbilgilerini daha iyi çıkarabilirdim.	6	5,22%
13	Anlatımdaki sunum ve örnekler arasındaki kopukluğu giderirdim.	6	5,22%
14	Sunumum başarılı idi hiçbir şeyi değiştirmezdim.	3	2,61%
15	Uygulamayı tamamen çocuklara yaptırırdım.	3	2,61%
16	Yapılandırmacı yaklaşımı daha çok araştırabilirdim.	1	0,87%

17	Daha özgüvenli olabilirdim.	1	0,87%
18	Her öğrenciye tek tek yeterli zaman tanırdım.	1	0,87%
19	Materyalleri öğrencilere hazırlatırdım.	1	0,87%
20	Araç ve gereçleri çocuklar ile hazırlardım.	1	0,87%

Yukarıdaki tabloda 'Uygulamayı tekrar yapsaydınız neleri düzeltip yapmak isterdiniz?' Sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar görülmektedir. Tabloda adayların %23,48'inin giriş, açıklama ve keşfetme basamaklarını daha etkili yapmak istedikleri,%21,74'ünün daha ilgi çekici sorular sormak istedikleri,%20'sinin günlük hayattan daha çok örnek vermek istedikleri ,%16,52'sinin daha çeşitli ve etkili materyal kullanmak istedikleri görülmektedir. Adayların keşfetme basamağını uygularken karşılaştıkları sorunlardan başta gelenleri konuyla ilgili materyal temin edememe ve bu materyali etkili kullanamamadır. Bu sorunların yanı sıra, aşırı zaman kaybı ve sınıf disiplinini sağlayamama gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca adaylar keşfetme basamağından açıklama basamağına nasıl geçmeleri gerektiğini kararlaştıramama ve tasarlamış oldukları planı tam olarak uygulayamama gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Adaylar bir sonraki uygulamada bunları düzenlemek istediklerini belirtmiştir. Bozdoğan ve Altunçekiç (2007) ve Gökdere, Küçük ve Çepni (2004) tarafından yapılan çalışmalarda adayların yöntem hakkında yeterli bilgilerinin olmamasının sıkıntı yaşamalarına yol açtığı belirtilmiştir. Nitekim öğretmen adayları da bir sonraki uygulamada yöntem hakkında daha fazla bilgi edinip uygulamak istediklerini belirtmişlerdir. Tablodan bir sonraki uygulamada bir adayın daha özgüvenli olmak istediği, bir adayın etkinlikleri öğrencilerle tasarlamak istediği bir adayın da öğrencilere tek tek zaman ayırmak istediği söylenebilir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının 5E modelinin sağlayacağı avantajlara ilişkin verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sizce öğretmen olduğunuzda bu uygulamayı kullansanız öğrencilere ve size ne gibi avantajlar sağlar?

No	İfadeler	F	%
1	Kalıcı öğrenmeyi sağlar	70	60,87%
2	Eleştirel düşünme kazanan öğrenciler sorgulayarak ve farklı düşünerek öğrenir.	27	23,48%
3	Dersin eğlenceli geçmesini sağlar ve öğrenciler eğlenerek öğrenir.	24	20,87%
4	Öğrenci ve öğretmenler arasında etkili iletişim sağlar	24	20,87%
5	Ders tekdüzelikten çıkar ve öğrenciler sıkılmazlar	19	16,52%
6	Zamandan tasarruf sağlar	19	16,52%
7	Ders verimi ve başarısı artar.	18	15,65%
8	Öğrenciler öğrendiklerini günlük hayatta da kullanır.	16	13,91%
9	Öğrenciyi ezberden uzak tutar.	15	13,04%
10	Öğrenci bilgiyi içselleştirmiş olur ve özümser.	12	10,43%
11	Öğretmen mesleki haza ulaşmış olur	12	10,43%
12	Öğrencilerin özgüveninin artmasını sağlar	5	4,35%
13	Öğrenci güdülenmesi ve motivasyonu hep üst seviyede kalır.	5	4,35%
14	Ders planlı bir şekilde işlenmiş olur.	5	4,35%
15	Öğrencilere sosyalleşmede katkı sağlar.	2	1,74%

Yukarıdaki tabloda 'Sizce öğretmen olduğunuzda bu uygulamayı kullansanız öğrenciye ve size ne gibi faydalar sağlar? 'Sorusuna öğretmen adaylarının verdiği cevaplar görülmektedir. Adayların %60.87'si uygulamanın kalıcı öğrenmeyi sağlayacağını belirtmiştir. Wilder ve Shuttleworth (2004) çalışmalarında 5E öğrenme modeline göre işlenilen dersin etkililiğini araştırmışlar ve 5E öğrenme modelinin öğrencileri motive ettiği ve kavramsal başarıyı sağladığını, böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini tespit etmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları 5E öğretim modeli kullanmanın, öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye, sorgulamaya ve yorum yapmaya yönlendirdiği; öğrencilerin işbirliği ve grup etkileşimi sağlanarak sosyal gelişim ve iletişim becerileri geliştirilebileceğini ve özgüvenlerin arttırılabileceğini; dersi monotonluktan kurtararak öğrencinin derse karşı dikkat ve motivasyonunu sağlanabileceğini; öğrencilerin derse olan ilgi ve merakını yükseltilebileceğini belirtmişlerdir. Kısacası 5E öğretim modelinin öğrencilerin hem bireysel (bilişsel,

duyuşsal ve psikomotor), hem de sosyal olarak gelişmesine etkili olacağı dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmen açısından bakacak olursak %10.43'ü öğretmenin mesleki hazza ulaşmasını sağlayacağını düşünmüştür. 5E öğretim modeli kapsamında etkinlik hazırlama, uygulama ve değerlendirme, zamanı iyi kullanma, öğrenci grupları arasındaki iletişimi ve sınıf hâkimiyetini sağlama vs. gibi konularda gerek öğretmen adaylarına gerekse öğretmenlere uygulamalar yaptırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmaya katılan adayların 10 hafta süren çalışması sonucunda 5E modelini kullanacak yeterlilikte oldukları, bu yöntemle ilgili yorum yapabilecek seviyeye geldikleri görülmüştür.

5E modeli ile ilgili öğretmen adayları; modelin öğrencilere hazır bilgi sunmak yerine onları araştırma, sorgulama, keşfetme, eleştirel düşünmeye yönlendiren, öğrencinin işbirliği ve grup etkileşimi sayesinde öğrencide sosyal ilişkileri ve iletişim becerilerini geliştiren, öğrenciye özgüven kazandıran, öğrencinin dikkatini üst seviyeden tutan, öğrencide merak uyandıran, dersi monotonluktan kurtararak eğlenceli hale getiren, öğrencinin bilişsel, psikomotor, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren bir uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının uygulama yaparken karşılaştıkları sorunlardan en önde gelenleri; adayların giriş yapmakta zorlandıkları, bu yaklaşım hakkında yeterince bilgilerinin olmamaları, yeterli alan bilgilerinin olmaması, zamanı etkili kullanamamaları, sınıf disiplinini sağlayamamaları, basamaklar arasında geçişleri etkili yapamamaları, uygun soru seçiminde zorlandıkları, bir süre sonra anlatım yöntemine kaydıkları, öğrencinin dikkatini çekecek etkinlikler yapamamaları, anlattıkları konuyu günlük hayatla ilişkilendirmemeleri ve nasıl değerlendirme yapacaklarını bilmemeleri şeklinde sıralamıştır.

Öneriler

Fen ve Teknoloji öğretim programında ağırlıklı olarak kullanılan 5E modelinin etkili kullanılması için uygun eğitim ve öğretim ortamları oluşturulmalıdır, gerekli araç gereçler tüm okullarda sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlardan biri de bu gereken araç gereçleri etkili kullanamamasıdır. Adayların laboratuvar ve uygulama derslerinde daha çok teknik becerileri geliştirmeye yönelik uygulamaların yapılmasının bu sorunu ortadan kaldıracağına inanılmaktadır. Adayların etkili giriş yapmada ve uygun soru sormada zorlandıkları görülmektedir. Üniversitelerde alan bilgilerini arttırmaya yönelik çalışmalara daha çok yer verilmelidir.

Kaynakça

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 107-120.

Ayvacı, H. Ş. ve Bakırcı, H. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Fen Öğretim Süreçleriyle İlgili Görüşlerinin 5E Modeli Açısından İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 9*(2), 132-151.

Kabaca, T. (2002). Bir Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı: Yapılandırmacılık. *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Ders Ödevi, Ankara*.

Ocak, G., ve Ateş, F.Ç. (2015). Ortaokul Matematik Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi,* 1(2), 1-23.

Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3*(2), 36-48.

Ergin, İ., Ünsal, Y. ve Tan, M. (2006). 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi: "Yatay Atış Hareketi" Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 1-15.

Bayar, F. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Isı Ve Isının*

Maddedeki Yolculuğu Ünitesi İle İlgili Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Etkinliklerinin Geliştirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kör, A. S. (2006). İlköğretim 5. *Sınıf Öğrencilerinde "Yaşamımızdaki Elektrik" Ünitesinde*

Görülen Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Dayalı Geliştirilen Materyallerin Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Sağlam, M. (2005). *Ses ve Işık Ünitesine Yönelik 5E Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bozdoğan, A.E., ve Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5e Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 579-590.

Aksoy, G. ve Gürbüz, F. (2013). 5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: "Kuvvet ve Hareket" Ünitesi Örneği. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 1-16.

Ergin, İ., Kanlı, U. ve Tan, M. (2007). To Examine The Effects of 5E Model on The Students' Academic Success in Physics Education. Gazi University Journal of Gazi Education Faculty, 27(2), 191-209.

Gökdere, M., Küçük, M. ve Çepni, S. (2004). Eğitim Teknolojilerinin Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitiminde Kullanımı Üzerine Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezleri Örneklemi. TOJET, 3(2), 149-157.

Wilder, M. and Shuttleworth, P. (2004). Cell Inquiry: A 5E Learning Cycle Lesson. Science Activities, ProQuest Education Journals, 41(4), 37.

Hop Açılan Kitap Tasarımının Öğrencilerin Sınıf Etkinlikleri Görüşlerine Etkisi

Effects of a Lap-book on Students' Opinions about Class Activities

Tuncay Canbulat[1], Hülya Hamurcu[2]

Özet

İlkokul düzeyindeki öğrencilerin doğuştan sahip oldukları merak ve öğrenme istekleri onların öğrenme süreçlerinde etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. Etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında öğrencierin kendilerinin yaparak- yaşayarak öğrenme sürecine etkin katılımlarının önemli olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu araştırmada da, İlkokul 3. sınıf Fen Bilimleri dersi "Canlılar Dünyasına Yolculuk" ünitesinde öğrencilerce tasarlanıp-geliştirilen hop açılan kitapların onların sınıf etkinliklerine yönelik görüşlerine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, yarı deneysel deneme modellerinden "eşitlenmemiş ön test - son test kontrol gruplu deneysel model"e göre desenlenmiştir. Çalışma grubunu İzmir'de bir özel ilkokulun 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre; hop açılan kitap uygulamaları öğrencilerin sınıf etkinlikleri görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Elde edilen bu bulgunun, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlayan hop açılan kitapların öğrenme ortamlarındaki etkililiğini sınaması açısından önemli olup, alan yazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Hop açılan kitap, fen bilimleri dersi, sınıf etkinlikleri

Abstract

Primary school students' inborn feeling of inquisitiveness and willingness to learn can be effectively utilized during learning processes. Studies have shown that active participation of students in hands-on learning which plays a role in an effective learning environment is important. In the present study, effects of lap-books developed by third-year primary school students about the unit A Journey to the World of Living Beings in Science courses on the students' opinions about class activities were examined. The study had a quasi-experimental design with an unmatched control group and a pretest-posttest. The study sample included third-year students of a private primary school in İzmir. Data were collected with My Class Activities scale, adapted to Turkish by Deniz and Saranlı (2017). Obtained data were analyzed with SPSS 23. Students' creating lap-books did not create a significant difference in the students' opinions about class activities. This finding is important in terms of testing effectiveness of lap-books, creating student-centered learning, in learning environments and can contribute to the relevant literature.

Keywords: Lap-books, science course, class activities

Giriş

Son yıllarda değişen öğrenme yaklaşımları ve öğrencilerin 21. yüzyılın becerilerine sahip şekilde yetiştirilmelerinin öngörülmesi, öğretim süreçlerinde de yeni uygulamaların gerçekleştirilmesine yönelik çalışmaları desteklemektedir. Öğrencilerin kendi deneyimleri ile öğrenmesi, bilgilerin kalıcılığının sağlanmasında yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemi artık kabul edilen bir bulgu olmuştur. Öğretim materyallerinin derslerde kullanılması ile öğrencilerin başarı, tutum, yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. bilgi ve becerilerinin gelişim gösterdiğine yönelik araştırmalar alan yazında bulunmaktadır.

Son yıllarda özellikle yurt dışında yaygınlaşmaya başlayan Evde eğitim hareketinin uygulama materyallerinden biri olan Lap-book bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Düşünce olarak İvan İllich'in " Okulsuz toplum" görüşüne dayanan bu yaklaşımda öğrenciler evlerinden eğitim sürecine katılmaktadırlar (1971). Bu süreçte kullanılan materyallerden biri olan Lap-book Türkçe'ye katlanan kitap ya da hop açılan kitap olarak çevrilmektedir. Bu çalışmada Hop açılan kitap tanımının kullanılması araştırmacılarca uygun görülmüştür.

Alan yazındaki araştırmalarda hop açılan kitabın öğrenme süreçlerindeki farklı etkileri ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Bu materyalin işbirliğini geliştirme, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme, değerlendirme ve özetlemede kullanılabilme gibi farklı etkilerinin olduğu belirlenmiştir (Goodwin, 2016; Amaia, 2016; Yuli, 2016; Cañas & Medina Melcón, 2017). Judean Pratt (2005) ise bu materyalin bir portfolyo gibi kullanımına ve ölçme değerlendirmedeki önemine vurgu yapmıştır.

Yurt dışında bu alanda oldukça fazla kaynak bulmak mümkündür, özellikle çeşitli internet siteleri ve dergiler ("The oldschoolhouse" dergisi gibi) bu konuda sürekli yayın yapmaktadırlar[3]. Belirtilen dergide ailelere yönelik evde çocuklara bu materyallerlerle yapabilecekleri ile ilgili bilgiler verilmekte ve akımın uygulayıcıları ile röportajlar yapılmaktadır (Hudson, 2016; Fileccia, 2017). Bu yayınlarda hop açılan kitabın özellikle

[1] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, tuncaycanbulat@gmail.com

[2] Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, hulya.hamurcu@deu.edu.tr

[3] http://www.thehomeschoolmagazine-digital.com/thehomeschoolmagazine/2017

yaratıcılığa olan katkıları ve çocukların el becerilerinin gelişimine yönelik etkileri üzerinde durulmaktadır. Materyalin öğrencileri sıkıcı ev ödevlerinden ve çalışma kağıtlarından kurtardığı; keserek, yazarak, boyayarak, yapıştırarak üç boyutlu yeni tasarımlar yaratarak çocukların hem eğlendiği hemde öğrendiği belirtilmektedir. Öğrenciler bu süreçte öğrendikleri bilgi ve becerileri pekiştirmekte, hatırlamakta ve özetlemektedir. Hop açılan kitapların okul öncesinden liseye kadar kullanılabileceğine vurgu yapılan bu yayımlarda sayısız örneklere de rastlamak mümkündür.

Türkiye'de bu materyalin evlerde yapılarak kullanılabilmesine ait farklı örneklere internet üzerinden de ulaşılabilmektedir. Buralarda bu materyal için "Sürpriz dosya", "Kat kat bilgi" gibi isimlendirmeler yapılmaktadır. İnternet sitelerinde nasıl hazırlanacağı ve kullanılabileceği videolarla[1] verilmektedir.

Ancak eğitimsel süreçte ve okulda kullanımına ait örnekler alan yazında ne yazık ki bulunmamaktadır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen diğer bir çalışmada hop açılan kitabın ilkokul fen bilimleri dersinde başarıya olan etkisi ele alınmıştır (Canbulat, Hamurcu, Kalfa ve Fahlioğulları, 2018). Fen dersinde erişiye yönelik olumlu etkisinin ortaya konduğu bu çalışmanın ardından başka bir örneklemde farklı değişkenler üzerindeki etkileri de incelenmek istenmiş ve bu çalışma planlanmıştır.

Bu nedenle; araştırmanın problemini; 3. sınıf Fen Bilimleri dersi "Canlılar Dünyasına Yolculuk" ünitesinde öğrencilerce tasarlanıp-geliştirilen hop açılan kitapların onların sınıf etkinlikleriyle ilgili görüşlerine etkisi var mıdır? sorusu oluşturmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, yarı deneysel deneme modellerinden "eşitlenmemiş kontrol gruplu model"e göre desenlenmiştir. Karasar'a göre (2006:102) bu model aslında ön test son test kontrol gruplu modele benzemektedir. Ancak bu modelin diğerinden farkı grupların gelişigüzel belirlenmesi olup, katılanların yansız atama yoluyla eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamasıdır. Araştırma için bu desenin seçilmesindeki neden gruplardaki öğrencilerin 1. dönem başında okul idaresince belirlenmiş olmasındadır. İzmir'deki bir Özel okulun ilkokul 3. sınıf öğrencileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmacılar sadece 2 sınıftan birini deney diğerini ise kontrol grubu olarak belirlemişlerdir. Gruplardan birine hop açılan kitap uygulamaları yaptırılırken diğerinde ise yürürlükte olan Fen bilimleri ders programına göre dersler işlenmiştir. Çalışmanın başında ve sonunda Gentry ve Gable (2001) tarafından geliştirilen, Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sınıf Etkinliklerim Ölçeği" uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir'de bir özel ilkokulun 3. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubu seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Belirlenen okulun gönüllü öğretmeni deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 17 ve Kontrol grubunda ise 18 öğrenci bulunmaktadır. Süreç başlamadan önce gerek idare gerekse de öğrenci velileri yapılacak uygulamayla ilgili bilgilendirilmiş ve materyallerin geliştirilmesi sırasında da kağıt, boya vb. katkıların temininde destekleri sağlanmıştır.

Ölçme Aracı

5'li likert tipinde 32 maddeli Sınıf etkinliklerim ölçeği Gentry ve Gable (2001) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilen; geliştirildiği kültürdeki farklı öğrenci gruplarına uygulanan ve ayrıca Kore, Çin ve Arap dillerine çevrilen ve Güney Kore kültürüne de uyarlama çalışması yapılmış olan bir ölçektir. Deniz ve Saranlı (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 214 öğrenciden elde edilen veri ile yürütülmüştür. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında orijinal ölçek geliştirme çalışmasında elde edilen faktör yapısı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Güvenirliği tüm ölçek için .90 olarak belirlenmiştir. Özdamar (1997:500) ölçme araçlarının güvenirlik katsayılarının değerlendirilmesinde Cronbach-alpha katsayıları .60 - 80 arası olan ölçekler oldukça güvenilir, .80 - 1.00 arasındaki değerlerde yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Uygulanan ölçme aracına ait ulaşılan güvenirlik değeri, aracın yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçekten 32 ile 160 arasında puan alınmaktadır. Yüksek puanlar sınıf etkinliklerine ilişkin yapılandırmacı, öğrenci merkezli bir algıya sahip olunduğunu göstermektedir.

Uygulama süreci

Uygulamanın yapıldığı ilkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesi 6 hafta, 18 ders saati sürmüştür. Kontrol grubunda dersler fen bilgisi programında yer alan etkinliklere uygun olarak

[1] https://www.youtube.com/watch?v=6QJ7h1TZfuE

yürütülmüştür (2017/2018 eğitim-öğretim yılı 2. dönemi). Deney grubunda ise dersler yine programa uygun olarak yürütülürken sınıf dört gruba bölünmüş ve her grubun kendi Hop açılan kitabını geliştirmesi sağlanmıştır. Kitabın yapımı ise haftada 2 saat uygulama olarak toplam 10 saat sürmüştür. Geriye kalan 8 saatte ise dersin teorik kısımları programa uygun olarak işlenmiştir. Her iki grupta da konunun işlenmesine 18 ders saati ayrılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinden önce verilerin normal dağılım durumuna bakılmıştır. Tabachnich ve Fidell'e göre (1996) normalliğin test edilmesinde grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testi kullanılır. Analizde p>.05 sonucunun çıkması durumunda puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini, normal dağılıma uygun olduğu şeklinde yorumlanır. Bunun yanı sıra normalliğin test edilmesinde Büyüköztürk (2017), çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının (-1, +1) sınırları içinde kalması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan analizlerde elde edilen verinin (sınıf etkinliklerim ölçeğinden elde edilen puanların) normal dağılım kriterlerini sağlamadığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak veriler parametrik olmayan testlerden bağımsız örneklemler için U-testi kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin önem denetimi içinde p< .05 düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Hop açılan kitap tasarımının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubunun sınıf etkinlikleri görüşüne ilişkin puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır? sorusunun cevabının ortaya konulabilmesi için öncelikli olarak ölçekten alınan puanların betimsel analizi yapılmıştır Elde edilen betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol gruplarının sınıf etkinlikleri puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Sınıf Etkinlikleri Ölçeği	Grup Türü	N	X̄	SS
Sınıf Etkinlikleri Ölçeği (Ön test)	Kontrol	18	4.27	.95
	Deney	17	3.82	.95
Sınıf Etkinlikleri Ölçeği (Son test)	Kontrol	18	4.16	.79
	Deney	17	3.83	1.01

Tablo 1'de deney ve kontrol gruplarının sınıf etkinlikleri görüşlerine ilişkin puan ortalamaları görülmektedir. Ölçeğin 5'li likert olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin sınıf etkinliklerine ilişkin algı düzeyleri yüksektir. Bu sonucun oluşmasında okulun özel olmasının ve pek çok dersin etkinlik temelli yapılmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik görüşlerine ait ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol gruplarının sınıf etkinlikleri puanlarına ilişkin Ön Test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Öntest	17	15.50	263.50	110.500	.16
Kontrol	Öntest	18	20.36	366.50		

p>0.05

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubuyla kontrol grubu öğrencileri arasında çalışmanın başlangıcında anlamlı bir fark yoktur. Grupların konuyla ilgili düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir (U=110.500; p>0.05). Öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik görüşlerine ilişkin son test puanlarının karşılaştırma sonuçları da Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol gruplarının sınıf etkinlikleri puanlarına ilişkin son test Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	Puan	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney	Öntest	17	16.18	275.00	122.000	.31
Kontrol	Öntest	18	19.72	355.00		

p>0.05

Tablo 3 incelendiğinde hop açılan kitap tasarımının uygulandığı deney grubuyla uygulanmadığı kontrol grubu öğrencileri arasında sınıf etkinlikleri görüşüne ilişkin son test puanları arasında anlamlı seviyede bir farklılaşma görülmemektedir (U=122.000; p>0.05). Zaten Tablo 1'deki her iki gruba ait ön test ve son test puanları incelendiğinde çok fazla bir değişimin olmadığı da görülebilmektedir. Bu durumda Hop açılan kitap uygulamalarının yapılmasının öğrencilerin sınıf etkinliklerine ait görüşleri üzerinde fazla etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada hop açılan kitap uygulamalarının ilkokul üçüncü sınıf fen bilimleri dersinde öğrencilerin sınıf etkinlikleriyle ilgili görüşlerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre hop açılan kitap tasarımı uygulamaları öğrencilerin sınıf etkinlikleri görüşleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu sonucun ortaya çıkmasında çalışmanın yapıldığı yerin özel bir okul olmasının ve pek çok dersin etkinlik temelli yapılmasının neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca uygulama süresinin kısalığı ve tek bir ünitede uygulamanın yapılmasının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazındaki kaynaklarda hop açılan kitap uygulamalarının; anlamlı öğrenme ve öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olma becerisine yönelik olumlu katkıları (Goodwin, 2016; Cañas & Medina Melcón, 2017) ve eğlenceli ve yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturma olanağını sağlamasıyla ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Fileccia, 2017). Judean Pratt (2005) bu materyalin etkili bir değerlendirme materyali olabileceğini belirtmiştir. Yuli (2016) ise okuma ve anlama üzerindeki etkilerini incelemiştir. Türkiye 'de bu materyallerin yapımına ve kullanımına ait internette farklı bilgiler bulunabilmektedir (Youtube vb.) ancak bilimsel alan yazında çalışmaya-akademik araştırmalara-ulaşılamamıştır. Araştırmacıların bu materyalin öğretim sürecinde kullanımına yönelik daha önce yürüttükleri çalışmalarında fen erişileri üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğunun tespit edilmesi bu çalışmanın da düzenlenmesine neden olmuştur (Canbulat, Hamurcu, Kalfa ve Fahlioğulları, 2018). Böylece yurtdışında üzerinde farklı araştırmaların gerçekleştirildiği hop açılan kitap uygulamasının Türkiye'de benzer bir alan yazın oluşturmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Yapılacak yeni araştırmaların hop açılan kitabın farklı uygulamalardaki etkililiğini ele alması ve böylece ülkemizdeki çalışmalara destek sağlaması öngörülmektedir.

Öneriler

Özellikle yurt dışı kaynaklı alan yazındaki araştırmalara göre hop açılan kitaplar öğrenme sürecinde ve değerlendirme (bir ürün dosyası/ portfolyo) oluşturmada kullanılabilmektedir. Herhangi bir konunun/ünitenin ya da dönemin sonunda hazırlanacak bir hop açılan kitap süreç boyunca nelere dikkat çektiğinizi göstermek için güzel ve etkileyici bir dönem sonu değerlendirme materyali olabilir. Ayrıca bu durumda kişiler için otantik bir ölçme ve değerlendirme aracı haline gelebilmektedir. Bu yaklaşım özellikle Judean Pratt'ın (2005) araştırma sonuçlarıyla da uyumludur.

Bu araştırmada hop açılan kitap uygulamasının kısa bir süre için ve sadece bir konunun sonunda öğrencilerin sınıf etkinliklerine yönelik görüşleri üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Daha uzun süreli araştırmalar ve farklı değişkenler üzerinde çalışmalar yapılabilir (tutum, benlik saygısı, motivasyon, yaratıcılık, sosyal beceriler, işbirliği vb).

Bu araştırmada hop açılan kitap Fen bilimleri dersindeki uygulamalarda kullanılmıştır. Yeni uygulamaların farklı dersler için Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler, Hayat bilgisi vb. için yapılması önerilebilir.

Hop açılan kitapların hazırlanmasının öğrencilerin farklı becerileri üzerinde (yaratıcılık, el becerileri, üst düzey düşünme becerileri vb) etkili olabileceği düşünüldüğünden bu konuyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitim çalışmaları verilebilir. Özellikle birçok alanın öğretiminde ve süreç sonu değerlendirilmesinde yararlı olabilecek hop açılan kitapların hazırlanabilmesi için öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

Amaia, N. L. (2016). Lapbook "The senses": Proyecto de aprendizaje cooperativo en 4º de Educación Primaria Grado en Maestro en Educación Primaria. (Ulaşım tarihi: 17.04.2018) http://academica-e.unavarra.es/handle/2454/16445?show=full.

Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, (23. baskı).* Ankara: Pegem A yayıncılık.

Cañas, A, L. & Medina Melcón, H. (2017). The lapbook as an educational experience. *Infancia Educación y Aprendizaje (IEYA).* 3 (2) (edición especial), 245-251.

Canbulat, T., Hamurcu, H., Kalfa, B. ve Fahlioğulları E. (2018*). Hop Açılan Kitap Kullanımının Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Erişilerine ve Akademik Öz-yeterliklerine Etkisi,* International Association of Social

Science Research (IASSR) tarafından düzenlenen "XVI. European Conference on Social and Behavioral Sciences" sunulan bildiri, 10 - 12 Mayıs 2018, Kosova.

Deniz, K. Z. ve Saranlı, A. G. (2017). Sınıf Etkinliklerim Ölçeği'nin (SEÖ) Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(2), 169-182.

Fileccia, N. (2017), Hands-On learning that your children will ask to do!, *The OldSchoolhouse The Family Education Magazine*, Winter, 38-39. (Ulaşım tarihi; 20.10.2018)

http://www.thehomeschoolmagazine-digital.com/thehomeschoolmagazine/2017

Goodwin, M. (2016). How Lapbooks Help Kids Learn Science?, (Ulaşım tarihi: 21.10.2018) https://thehomeschoolscientist.com/lapbooks-help-kids-learn-science/

Hudson, B. R. (2016), Schoolhouse teachers interview with homeschooling mom and business owner, Kimm Bellotto, *The OldSchoolhouse The Family Education Magazine*, Spring, pp112-113. (Ulaşım tarihi; 20.10.2018) http://www.thehomeschoolmagazine-digital.com/thehomeschoolmagazine/2016.

Illich, I. (1971). Deschooling Society. New York: Harper & Row.

Judean Pratt, A. (2005). *Authentic assessment and evaluation approaches at the North Island distance education school,* Unpublished Master Thesis. Canada: Royal Roads University.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (16. Baskı), Ankara: Nobel yayıncılık.

Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile İstatistiksel veri analizi-I.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1001/11.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3. edition.). New York: Harper Collins College Publishers.

Yuli, R. (2016). *Teaching reading comprehension in descriptive text by using lapbook (A Pre-Experimental Research on the Eighth Grade Students of SMP Negeri 1 Nanga Pinoh in the Academic Year of 2015/2016),* Doctoral dissertation, Indonesia: Institute of Teacher Training and Education PGRI Pontianak.

Internet Sources

What is a Lapbook?

http://www.handsofachild.com/lapbooking/what-is-a-lapbook (Ulaşım tarihi: 15.10.2018)

Youtube:https://www.youtube.com/watch?v=6QJ7h1TZfuE (Ulaşım tarihi: 15.10.2018)

www.thehomeschoolscientist.com (Ulaşım tarihi: 17.10.2018).

4. Sınıf Öğrencilerinin Buharlaşma Kavramına Yönelik Metaforları

Metaphors Towards Evaporation Concept of 4. Grade Students

Çağdan Zorluoğlu [1], Hanife Delli [2], Seraceddin Levent Zorluoğlu[3]

Özet

Bu çalışma, 4. sınıf öğrencilerin buharlaşma kavramına yönelik metaforik algılarını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 4. sınıfta okuyan 49 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken gönüllük esası dikkate alındığından, görüşmeye toplamda 82 öğrenci katılmasına rağmen 49 öğrenciden cevap alınabilmiştir. Öğrencilerden metaforlar görüşme yolu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak amacı ile öğrencilerden toplanan veriler araştırmayı yürüten üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Farklılıklar ve benzerlikler dikkate alındığında analizin güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre 49 öğrencinin 17 farklı metafor ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları metaforlara ilişkin kavramsal açıklamalar incelendiğinde, buharlaşma kavramını öğrencilerin alanyazındaki buharlaşma kavramına benzer nitelikte açıklama yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yapmış oldukları metaforlar dört farklı kategoride toplanmıştır. Bunlar; kayıp olma, azalma, dönüşme, enerji alma kategorileridir.

Anahtar kelimeler: Buharlaşma, metafor, ilkokul.

Abstract

This study was carried out by using phenomenological design which is one of the qualitative research methods in order to investigate in depth and in detail the metaphoric perceptions of 4th grade students about the concept of evaporation. The study group consisted of 4th grade 49 students. Metaphors from students were obtained through interview. "Evaporation …… Because .....” paper was given and asked to answer verbally. The answers of the students were analyzed by content analysis method. In order to ensure the reliability of the data analysis, the data collected from the students were analyzed separately by three researchers conducting the research. Then, a researcher determined the differences and similarities between the researchers, and in order to meet a common denominator, an expert experienced in metaphor was finalized. When the differences and similarities were taken into consideration, the reliability coefficient of the analysis was calculated as .75. According to the data obtained from the study, it was concluded that 49 students produced 17 different metaphors. The metaphors of the students were collected in four different categories. These; loss, reduction, transformation, energy receiving categories.

Keywords: Evapration, metaphor, primary school.

Giriş

Eğitim ile düşünen, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Buna rağmen eğitim sistemleri koşullanmaya, taklit yapmaya ve ezberlemeye elverişli zihinlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Güneş, 2014). Bu gibi durumların minimum seviyeye çekilmesi için eğitim ile, insan davranışlarında belirli amaçlar doğrultusunda bireyin koşullanmadan kendini yapılandırdığı değişikliklerin oluşturulması düşünülmektedir.

Bireylerdeki eğitim amaçlı değişimler birçok girdi ile sağlanmaktadır. Eğitim-öğretim sürecindeki girdilerden birini fen eğitimi oluşturmaktadır. Fen, doğa ve doğa ötesi varlıkları, olayları ve bunlar arasındaki gerçekleri, algılanabilen/algılanamayan bilgileri insanların keşfetmesine olanak sağlayan bilim dalıdır (Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993). Buna bağlı olarak fen eğitiminde, bireyin çevresinde olan bitenleri anlaması için karşılaştığı problemleri tanıması, bunlara çözüm üretmek için gözlem yapması, hipotez kurup deneye başvurması, bunlardan bir sonuç çıkarması, sonuçları analiz etmesi, elde ettiği bilgi ve becerileri yaşama dönük uygulaması amaçlanmaktadır (Aktamış ve Ergin, 2006).

İlkokul düzeyindeki öğrenciler soyut kavramları öğrenmede ve soyut kavramları ilişkilendirmede zorluk yaşamaktadırlar (Şahin ve Oktay, 1998). Bu zorluğa bağlı olarak öğrencilerin kavram öğreniminde soyut kavramları somutlaştıramamalarına bağlı olarak sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Gabel ve Sherwood, 1981). Bu nedenle ilkokul öğrencileri daha önce duymadıkları, duyup anlamını ilişkilendiremedikleri ya da soyut olan kavramları algılamaya ya da yapılandırmaya çalışırken günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları somut kavramları kullanmaktadırlar. Öğrencilerin kavramları günlük hayattaki somut kavramlarla ilişkilendirmesi kavram öğrenimini kolaylaştırmakta ve öğrencinin öğrenmelerini sürekli hale getirmektedir (Karatay, 2007).

Öğrencilerin kavramlara yönelik şemalarının ortaya koyulmasında ve kavramlar hakkında bilgilerin toplanılmasında soru yoluyla ya da metafor ile öğrenme sıklıkla kullanılmaktadır. Fakat metaforlar ilkokul

[1] Bahçelievler Ortaokulu, Isparta, Türkiye, c.cagdan@hotmail.com
[2] Hürriyet İlkokulu, Eskişehir, Türkiye, hanifedelli@gmail.com
[3] Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, leventzorluoglu@hotmail.com

düzeyindeki öğrencilerin kavrama yönelik algılarını ortaya koymada sıklıkla kullanılmaktadır (Gündüz, Saygılı ve Sulak, 2014). Metaforlar, bireyin düşünce sisteminde oluşturduğu yapılardır. Bireylerin kavramlara yönelik düşündüklerini samimi olarak ifade etmelerini sağlamak için metaforlara başvurulmaktadır. Bireylerin oluşturdukları metaforlar benzerlik gösterebileceği gibi farklı yaşam tecrübelerinden dolayı farklılık da gösterebilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Köksal, 2010; Ulu Kalın ve Koçoğlu, 2017).

Metafor, bireylerin zihinlerinde var olan şemaları ortaya çıkarmada kullanılan; soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada daha bilinen terimlerin kullanımını sağlayan; bilinmeyen şeylerin öğretilmesi, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda geçerliliği kanıtlanmış zihinsel araçtır (Arslan ve Bayrakçı, 2006; Ekici, 2016; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Yob, 2003). Metaforu alanyazında yapılan tanımlar kullanılarak kısaca tanımlamak gerekirse kavramın, bireylerde oluşturduğu etiket, anlam ya da kavramsal ifadeler olduğunu ve ilgili kavrama yönelik deneyimlerden oluştuğunu ifade edebiliriz.

İlkokul düzeyinde öğrenciler fen kavramları ile 3. sınıfta karşılaşmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Genel olarak ilkokul düzeyindeki öğrenciler fen kavramlarının zor olduklarını söylemektedirler (Bayram, Patlı ve Savcı, 1998; Bayram, Sökmen ve Gürdal, 1999; Ceylan ve Berberoğlu, 2010). Zorlandıkları konu ve kavramlara bakıldığında ise ışık, ses, elektrik, buharlaşma vb. gibi soyut olan kavramlardır. İlkokul öğrencilerinin soyut kavramları öğrenmede zorluk yaşadıkları alanyazında sıklıkla belirtilmekte ve buharlaşma kavramının da soyut bir kavram olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çalışmada, 4. sınıf öğrencilerin soyut bir kavram olan buharlaşma kavramına yönelik metaforik algılarını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, 4. sınıf öğrencilerin buharlaşma kavramına yönelik metaforik algılarını derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde inceleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Olgubilim çalışmaları bireylerin olay, olgu ya da kavramlara tamamıyla yabancı olmadığı, fakat tam anlamını kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Çalışma amaçlı örneklem grubu dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu nedenle ilk defa buharlaşma kavramına yönelik öğrenim görecek 4. sınıfta okuyan 49 öğrenci çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken gönüllük esası dikkate alınarak öğrenciler belirlenmiş ve gönüllü olarak katılıp fakat süreç içinde herhangi bir cevap vermeyen öğrenciler çalışma grubuna dâhil edilmemiştir. Öğrencilerden metaforlar görüşme yolu ile elde edilmiştir. Görüşmeye toplamda 82 öğrenci katılmasına rağmen 49 öğrenciden cevap alınabildiğinden dolayı çalışma grubu 49 kişiden oluşmuştur.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak metafor formu (Şekil 1) kullanılmıştır. Fakat metaforlar her bir öğrenci ile görüşme yolu ile toplanmıştır. Öğrencilere metafor formunda yer alan "Buharlaşma ……. gibidir, çünkü ……" ifadesi söylenerek buharlaşmayı birşeylere benzetmeleri ve neden benzettiklerini açıklamaları istenmiştir.

Birazdan senden buharlaşma kavramına yönelik benzetim (öğrenci benzetim nedir bilmiyor ise açıklayın) ve bu benzettiğin şeye neden benzettiğine dair bir açıklama yapmanı isteyeceğim. İçten bir şekilde cevaplayacağın için şimdiden teşekkür ederim. Buharlaşma kavramına yönelik benzetimi ve bu benzetime yönelik açıklamayı içtenlikle cevaplaman çalışmadan başarılı sonuçlar elde etmemiz açısından oldukça önemlidir. Cevap vermek istemediğinde cevap vermek istemiyorum diyebilirsin. Şimdi sana bir metafor metni söyleyeceğim ve senden bu örneği dikkate alarak burharlaşma ile ilgili metafor oluşturmanı ve açıklama yapmanı isteyeceğim.

METAFORLAR

Buharlaşma……gibidir. Çünkü……

Şekil 1. Buharlaşmaya Yönelik Metafor Formu

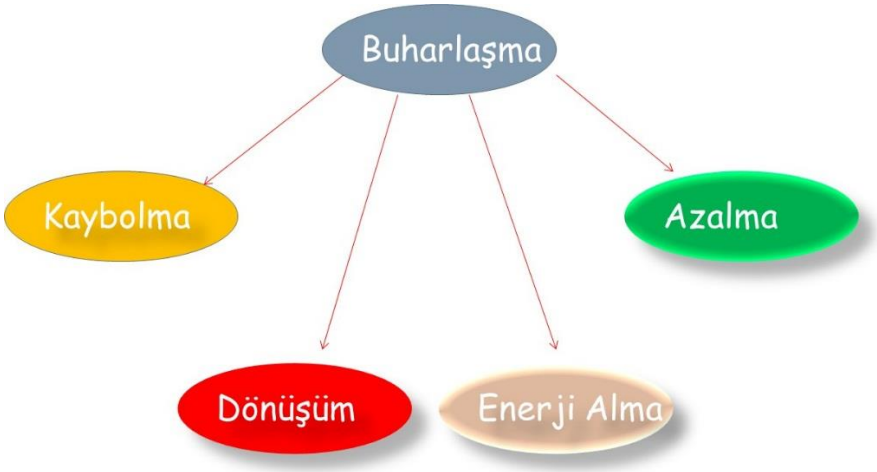
Verilerin Analizi

Metafor ve açıklamaları içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle çalışmada elde edilen verileri ilişkisel olarak açıklayabilmek için içerik analizi kullanılmıştır. Analizin güvenilirliğini sağlamak amacı ile analiz araştırmayı yürüten üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Daha sonra bir araştırmacı tarafından araştırmacılar arası analiz farklılıkları ve benzerlikleri belirlenerek ortak bir payda da buluşabilmek amacı ile metafor konusunda deneyimli bir uzmana danışılarak analize son hali verilmiştir.

Farklılıklar ve benzerlikler dikkate alındığında analizin güvenirlik katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu değer .70'ten büyük olduğundan dolayı veri analizinin güvenilir olduğunu belirlenmiştir.

Bulgular

Çalışmada 4. Sınıf öğrencilerin buharlaşmaya yönelik vermiş oldukları metaforlar ve metafora yönelik açıklamaları incelendiğinde öğrencilerin kaybolma, dönüşüm, enerji alma ve azalma olmak üzere dört farklı kategoriye yönelik metaforlar oluşturdukları belirlenmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Buharlaşmaya Yönelik Oluşturulan Metafor Kategorileri

Çalışmadan elde edilen verilere göre 49 öğrencinin buharlaşmaya yönelik 17 farklı metafor ürettiği sonucuna ulaşılmıştır: sihirbazlık, ruh, ölmek, müfettiş gadget, kardan adam, şehir değiştirmek, sevdiklerinden uzaklaşmak, transformers, bukalemun, voltran, pijamaskeliler, süper sonic, ben ten, ışınlama, yemek yeme, para harcama, mısır patlağı.

Öğrenciler daha çok kayıp olma kategorisine yönelik metafor oluşturduğu belirlenmiştir (Tablo 1): sihirbazlık (4), ruh (3), ölmek (2), müfettiş gadget (4), kardan adam (2), şehir değiştirmek (3), sevdiklerinden uzaklaşmak (2).

Tablo 1. Kayıp Olma Kategorisine Yönelik Metaforlar

Metaforlar	Frekans	Örnek Açıklama
Sihirbazlık	4	Su damlası varken yok oluyor.
Ruh	3	Ruh kaybolunca insan ölüyor. Suda buharlaşınca kayboluyor.
Ölmek	2	Öldüğümüzde yok oluruz suda buhar olunca yok olur.
Müfettiş Gadget	4	Göller buluta döner. Gadget'ta sürekli dönüşüyor.
Kardan Adam	2	Kardan adam yapıyoruz güneş çıkınca yok oluyor.
Şehir Değiştirmek	3	Arkadaşım taşındı bir daha göremedim. Suda taşınıyor bir daha göremiyoruz.
Sevdiklerinden Uzaklaşmak	2	Babam uzaklara gitti hiç haber almıyoruz suda buharlaşınca sevdiklerinden uzaklaşıyor.
Toplam	20	

Öğrenciler ikinci sırada en çok dönüşme kategorisine yönelik metafor oluşturmuşlardır (Tablo 2): transformers (4), bukalemun (2), voltran (2), pijamaskeliler (3).

Tablo 2. Dönüşme Kategorisine Yönelik Metaforlar

Metaforlar	Frekans	Örnek Açıklama
Transformers	4	Transformers ihtiyaç halinde robot oluyor sonra tekrar araba oluyor. Suda ihtiyaç olduğunda buhar oluyor sonra tekrar yağmur oluyor.
Bukalemun	2	Sürekli dönüşüyor yağmur az olunca su yağmur olmak için buharlaşıyor.
Voltran	2	Suda Voltran gibi değişir. Su gaz olur gaz sonra su olur.
Pijamaskeliler	3	Ovletin baykuş kıza dönüştüğü gibi su da buhara dönüşüyor. İşi bitince baykuş kız ovlet oluyor buharda su oluyor.
Toplam	11	

Öğrenciler üçüncü sırada ise enerji alma kategorisine yönelik metafor oluşturmuşlardır (Tablo 3): süper sonic (5), ben ten (3), ışınlama (3).

Tablo 3. Enerji Alma Kategorisine Yönelik Metaforlar

Metaforlar	Frekans	Örnek Açıklama
Süper Sonic	5	Süper sonic oyunda enerji aldığında çok hızlı hareket ediyor. Suda güneşten alınca göğe çok hızlı yükseliyor
Ben Ten	3	Tuşa basıyor güçlenip başka canlı oluyor. Suda enerji alıyor ki buharlaşıyor
Işınlama	3	Filmde görmüştüm enerji veriyorlardı ışınlanıyordu. Biz görmüyoruz ama suda enerji alıyor ve bir yerlere ışınlanıyor çünkü azalıyor.
Toplam	11	

Öğrenciler dördüncü sırada ise azalma kategorisine yönelik metafor oluşturmuşlardır (Tablo 4): yemek yeme (5), para harcama (1), mısır patlağı (1).

Tablo 4. Azalma Kategorisine Yönelik Metaforlar

Metaforlar	Frekans	Örnek Açıklama
Yemek Yeme	5	Yemek yedikçe yemeğim azalır suda buharlaştıkça azalır.
Para Harcama	1	Mesela cebimde 3 liram var topitop alsam para azalır. Suda buharlaşınca sudan alınır.
Mısır Patlağı	1	Sinemaya gittiğimde yedikçe kovadaki mısırlar bitiyor. Onu ben yiyorum suyuda hava yiyor buharlaşıyor ve azalıyor bence.
Toplam	**7**	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde buharlaşma kavramını genel olarak bildikleri anlaşılmakla birlikte buharlaşmanın kaybolma, azalma, dönüşme ve enerji alma ile ilgili olduğunu savunan metaforlar vermişlerdir. Verilen cevaplardan öğrencilerin %40.8'inin suyun buharlaşma esnasında kaybolduğunu; %22.4'ünün suyun bir şeylere dönüştüğünü; %22.4'ünün buharlaşma için enerji almanın gerekli olduğuna; %14.2'sinin ise buharlaşmanın azalma olduğuna yönelik olduğu ile ilgili metaforlar vermiş ve açıklamalarda bulunmuşlardır. Verilen cevaplar bütünleştirildiğinde öğrencilerin verdikleri açıklamalar doğrultusunda buharlaşma kavramını tam anlamıyla bilmedikleri fakat buharlaşmanın olması için gerekli olan şartlara yönelik metaforlar oluşturdukları anlaşılmaktadır. Kaybolma kategorisine yönelik oluşturulan metaforlar ve açıklamaları incelendiğinde ise bu öğrencilerin suyun bir daha gelmeyecek şekilde kaybolduğunu savundukları anlaşılmaktadır.

Çalışma sonucuna bağlı olarak; Metafor çalışmaları öğrencilerdeki ön bilgilerin yoklanılmasında kullanılmalıdır. 4. sınıf öğrencilerine buharlaşma kavramı öğretilirken metaforlar yoluyla edinilen öğrenci hazırbulunuşlukları dikkate alınarak öğretim ile ilgili planlar hazırlanmalıdır. Fakat çalışmadan elde edilen sonuç neticesinde öğrencilerin buharlaşma kavramını somutlaştıramadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretim esnasında öğretmenin buharlaştırma kavramını somutlaştırıcı bir öğretim tekniği kullanması fayda olacaktır.

Kaynakça

Aktamış, H., & Ergin, Ö. (2006). Fen eğitimi ve yaratıcılık. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20,* 77-83.

Arslan, M., & Bayrakçı M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 171,* 100-108

Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science education. *Science Education, 77*(4), 440-443.

Bayram, H., Patlı, H., & Savcı, H. (1998). Fen öğretiminde öğrenme halkası modeli. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(10), 31-40.

Bayram, H., Sökmen, N., & Savcı, H. (1997). Temel fen kavramlarının anlaşılma düzeyinin saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 9,* 89-100.

Ceylan, E., & Berberoğlu, G. (2010). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 36-48.

Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 17*(1), 615-636.

Gabel, D.,& Sherwood,R. (1981). High scool science courses do make a differece. *School Science And Mathematics, 81*(6),502-506.

Gündüz, M., Saygılı, G., & Sulak, S. E. (2014). Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf öğrencilerine değerler eğitimiyle kazandırılmak istenen davranışlara yönelik metaforik algıları. Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, (10), 73-94.

Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*(1), 141-153.

Köksal, Ç. (2010). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin, Ebeveynlerini Ve Öğretmenlerinin Okuma-Yazma Kavramına Yükledikleri Anlamlar: Metaforik Bir Analiz. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Fen bilimleri dersi (3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Saban, A, Koçbeker, B. N., & Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 461-522.

Şahin, F., & Oktay, A. (1998). İlkokul öğrencilerinde el yapması modeller ve dramatizasyonla biyolojik kavramlar ve aralarındaki ilişkilerin öğretilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(10), 265-277.

Ulu Kalın, Ö., & Koçoğlu, E. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bağımsızlık değerine karşı metaforik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty, 18*(2), 419-434.

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

Yob, I.M.(2003).Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education, 22,* 127–138.

Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmanın Doğasına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi

Determining Pre-service Teachers' Attitudes Towards the Nature of Scientific Research

Mustafa Uğraş[1], Erdal Zengin[2], A. Halim Ulaş[3]

Özet

Bilimin başlangıcında insanoğlunun çevresine karşı duyduğu merak vardır. İnsanoğlu en yüksek düşünme yeteneğine sahip canlı olarak varoluşundan günümüze kadar doğayı tanımak ve doğaya egemen olmak için gerçeğe, mutlak doğruya ulaşma amacıyla çevresinde doğrudan gözlemlediği ya da nasıl olduğunu merak ettiği tüm olayları yorumlamaya ve bu olaylardan bir anlam çıkarmaya çalışmıştır. Bu araştırma amacı, sınıf öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin tutumlarını belirlemek olacaktır. Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Sınıf öğretmen adalarının bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin tutumlarının belirlemek amacıyla "Bilimsel Sorgulama Anketine İlişkin Görüşleri" (VASI) toplama aracı kullanılmıştır. Fen eğitimi alanında yapılan reform hareketlerinde öğretmen ve öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki anlamalarını geliştirme gerekliliğinin vurgulanmasının temel nedeni, öğretmenin öğretme şeklini büyük ölçüde iki önemli faktörün etkilediğinin düşünülmesidir. Öğretmenlerin bilimin doğası konusunu fen derslerinde öğretmeleri kolay değildir. Bunun nedeni, okullardaki fen eğitiminin gerçek bilime çok az benzerlik göstermesidir. Öğretmenlerin bilim hakkındaki düşünceleri, kendilerinin de yıllarca davranışçı yaklaşıma dayalı bir eğitim sürecinden geçmelerinin bir sonucu olarak genelde günümüzdeki bilim görüşünden farklıdır. Sınıf öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerini elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bilimsel araştırma hakkındaki görüşlerini araştırmak ve bilimsel araştırma niteliğindeki görüşlerini almak için sınıf öğretmen adaylarına gönüllü istek formu dağıtılmış ve araştırmaya ilişkin düşüncelerine ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonrasında, sınıf öğretmen adaylarının çoğunun bilimin doğasına ilişkin yeterli bir bilgiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmen adaylarının bilimin ve bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili yetersiz görüşlere ve kavramsal hatalara sahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çoğunun diğer altı ana konu ile ilgili olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bilimsel araştırmalar söz konusu olduğunda, öğretmen adaylarının çoğu, diğer yedi yönüyle ilgili sayısız yanılgıya sahipken, "araştırma sonuçları elde edilen verilerle tutarlı olmalıdır" ana yönüyle ilgili yalnızca kısmi bilimsel görüşlere sahiptir. Sadece birkaçı bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın ana yönleri hakkında bilimsel bir görüş öne sürdükleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Bilimin doğası, sınıf öğretmen adayları, bilimsel araştırma

Abstract

At the beginning of science there is the curiosity of mankind for its environment. Mankind has tried to interpret all the events that he observed or wondered about directly in order to reach the truth and absolute truth in order to know the nature and to dominate the nature from the very existence of being alive to the present with the highest thinking ability. The aim of this research is to determine the attitudes of pre-service teachers about the nature of scientific research. The research was carried out with prospective classroom teachers of Fırat University Faculty of Education. In order to determine the attitudes of classroom teacher islands towards the nature of scientific research, Views on Scientific Questionnaire Questionnaire "(VASI) collection tool was used. The main reason for emphasizing the necessity of improving teachers 'and students' understanding of the nature of science in the reform movements in the field of science education is that two important factors affect the teacher's way of teaching. It is not easy for teachers to teach the nature of science in science classes. The reason for this is that science education in schools shows little similarity to real science. Teachers' views on science are often different from today's science view as a result of their own years of behavioral education. Semi-structured interview form, which is one of the qualitative research methods, was used to obtain the opinions of prospective classroom teachers on this subject. Volunteer request form was distributed to prospective classroom teachers in order to investigate their views on scientific research and to obtain their views on scientific research and their opinions about the research were reached. After the analysis of the obtained data, it was found that most of the pre-service teachers did not have enough information about the nature of science. In addition, according to the findings obtained from the research, it has been revealed that prospective classroom teachers have insufficient opinions and conceptual mistakes about the nature of science and scientific research. However, most of the pre-service teachers were found to be insufficient in relation to the other six main subjects. In the case of scientific research, most pre-service teachers have numerous partial misconceptions about the other seven aspects, while "research results should be consistent with the data obtained only have partial scientific views on the main aspect. Only a few have shown a scientific view on the nature of science and the main aspects of scientific research.

Keywords: Nature of science, prospective classroom teachers, scientific research

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, muğraş@firat.edu.tr
[2] Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ezengin@firat.edu.tr
[3] Prof. Dr, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halimulas@atauni.edu.tr

Giriş

Literatürde bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin pek çok tanım bulunmakta, ancak farklı alanlardan kişilerin uzlaşmış oldukları tek bir tanım ortaya konamamaktadır (Bell vd., 2000; Lederman, 2007). Buna karşın, McComas vd. (2000) bilimsel araştırmanın doğasını; bilimin tarihi, sosyolojisi ve felsefesi gibi farklı alanları içeren çeşitli toplumsal çalışmaların; bilimin ne olduğu, nasıl çalıştığı, bilim insanlarının toplumsal yapıyı nasıl idare ettiği ve toplumun bilimsel girişimleri nasıl yönettiği gibi soruların geniş açıklamalarını içeren, psikoloji gibi bilişsel bilim araştırmalarının birleşimi doğrultusunda disiplinler arası süren çalışmalar bütünü olarak tanımlamışlardır.

Bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası, ülkemiz de dahil bir çok ülkenin fen öğretim programlarında yer alan en temel unsurlardan bir tanesi haline gelmiştir. Öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili daha iyi bir eğitim almalarının, öncelikle öğretmenlerinin bu konuda yeterince gelişkin bir anlayışa sahip olmalarına bağlı olduğu konusunda herhangi bir şüphe yoktur (Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998). Ancak, bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası konusunda öğretmenlerin yetersiz donanıma sahip olduklarına işaret eden birçok araştırma mevcuttur (Lederman vd., 2003).

Özellikle, öğrencilerin bilimle ilk tanışmaya başladıkları ilkokul yılları, toplumdaki bu konuyla ilgili kavram yanılgılarının ilk filizlenmeye başladığı dönem olması nedeniyle daha da büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesine yönelik yapılacak mesleki gelişim programları, öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri alanlarda onlara destek olmak açısından bir gereklilik haline gelmiştir.

Bu bağlamda bilimsel araştırmanın doğası konusunda yanlış inanışlara sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde de yanlış bilgi aktarımında bulunacağı oldukça açıktır. Nitekim yapılan pek çok çalışma, öğrencilerin ve eğitmenlerin bu konuda farklı yanılgılara sahip olduklarını göstermektedir (Dickinson vd., 2000; Abd-El Khalick, 2002; Kattoula, 2007; Wahbeh, 2009). Zeidler'in vd. (2002). Zeidler'in vd. (2002) belirttiğine göre öğretmenler bilim ve bunun toplumla olan ilişkisini, öğrencilerine aktarabilirlerse, öğrencilerin bilimsel düşünme yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunacaklardır.

Sonuç olarak, öğretmenlerin bilimsel araştırmanın doğası konusunda bilgili olmaları hem öğretim programlarının amacına ulaşması için gerekli hem de öğretmen yeterliliği açısından beklenen bir durumdur.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin "Bilimsel Araştırmanın Doğası Hakkındaki Görüşleri" ölçeğinde yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nitel yaklaşım altında analiz edilmiştir. Strauss ve Corbin (1998), duygular ve hisler gibi ortaya çıkarılması zorolan olgulara yönelik detayların elde edilmesinde nitel yaklaşımın daha zengin bir içerik sunacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmenlerin bir konu üzerindeki düşüncelerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardım edeceği düşünülen nitel araştırma paradigması benimsenmiştir.

Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde okuyan 45 dördüncü sınıf öğretmen adayı (21 kız, 24 erkek) içermektedir.

Tablo 1. Çalışmanın Araştırma Grubunu Gösteren Demografik Veriler

Cinsiyet	f	%
Kız	21	46,66
Erkek	24	63,34

Tablo 1'e göre araştırma grubunun 21'i kız (46,66), 24'ü (63,34) ise erkek öğrencilerden olduğu gözükmektedir.

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarının belirlenmesi için Lederman ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırmanın Doğasına İlişkin Görüşleri (Views of Nature of Scientific Inquiry, VOSI) ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve bilim insanlarının, bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması için açık uçlu bir şekilde hazırlanan bu ölçme aracının, öğrenciler, öğretmenler ve bilim insanları için farklı formları vardır (Schwartz, Lederman ve Lederman, 2008).

Ölçme aracı içerisinde yer alan sorular, daha önce yukarıda sözü edilen bilimsel araştırmanın öğretilmesi gereken özelliklerden bir ya da bir kaçını ölçmeye yöneliktir. Ayrıca sorular, özelliklerden bazıları ile doğrudan ilgili iken bazıları ile örtük olarak ilgilidir.

Tablo 2. Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri Ölçeğindeki Soruların Ölçtüğü Özellikler

	Hedeflenen Özellik	**Örtük Özellik**
1.Soru	Araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği	
2. Soru	Veri ve kanıt arasındaki ayrım	Bilimsel bilginin doğrulanması
3. Soru	Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği	Bilimsel bilginin doğrulanması
4. Soru	Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği	Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği
5. Soru	Bilimsel bilginin doğrulanması	Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği
6. Soru	Araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi Bilimsel bilginin doğrulanması Uygulama toplumu	Veri ve kanıt arasındaki ayrım
7. Soru	Aykırı verilerin tanımlanması ve üstesinden gelinmesi	Uygulama toplumu

Orijinali İngilizce olarak geliştirilmiş olan ölçme aracı, bu çalışmadaki araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini sağlamak için fen eğitimi alanında, özellikle bilimin doğası konusunda çalışan iki, dil geçerliliğini sağlamak için de Türk Dili alanında çalışan iki araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır.

Ölçeğin, bazıları birden fazla alt sorudan oluşan toplamda yedi açık uçlu sorusu vardır. Daha sonra, ana çalışmanın sekiz katılımcısı ile bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmada, bazı soruları anlamada güçlüklerin yaşandığını ortaya koydu. Bu nedenle, ana çalışmada gerçek uygulamadan önce birkaç madde için kısa parantezli açıklamalar eklenip ölçeğe son şekli verilmiştir. Genel ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,83 olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaların doğası ile ilgili kavramsal bilgi düzeylerini ve kavram yanılgılarını belirlemek için her katılımcıyla görüşmeler ortalama 20-25 dakika sürmüştür. Yapılan araştırmada veri kaybını önlemek ve görüşme esnasında fark edilmeyen ayrıntıları ortaya çıkartmak için görüşmeler bir ses kaydediciye kaydedildi, sonra yazdırıldı ve içerik analiz yöntemi ile analiz edildi.

Verilerin Analizi

Ölçme aracındaki her bir ana unsur/soru için değerlendirmenin ayrı ayrı yapılması gerektiğine karar verilmiştir. Bu öneriye dayanarak, literatür taraması yapılmış ve ölçme aracında verilen cevaplar üçlü değerlendirme kategorisine dayanarak analiz edilmiştir. Bu üç kategori, "Bilimsel görüş", "Kısmi bilimsel görüş" ve "Bilimsel olmayan görüş" olarak belirlenmiştir (Vazquez-Alonso ve Manassero-Mas, 1999).

Bulgular

Sınıf Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Konusundaki Görüşleri

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma konusundaki görüşleri, sekiz temel konuya (soru) göre analiz edildi ve aşağıdaki tablo bu araştırma bulgularını göstermektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki görüşleri

	Temel Görüşler	Bilimsel Görüş	K.Bilimsel Görüş	Bilim Dışı Görüş
1	Bilimsel araştırma bir soru ile başlar	0 (0%)	4 (8.88%)	41 (91.11%)
2	Aynı yöntemi takip eden bilim adamları, bilimsel araştırmalarda aynı sonuçları elde edemeyebilirler.	2 (4.44%)	15 (33.33%)	28 (62.22%)
3	Bilimsel araştırma süreci araştırma soruları ile yönetilir	3 (6.66%)	17 (37.77%)	25 (55.55%)
4	Bilimsel araştırmada birçok yöntem vardır	0 (0%)	19 (42.22%)	26 (57.77%)
5	Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemler araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir.	0 (0%)	20 (44.44%)	25 (55.55%)
6	Araştırma sonuçları elde edilen verilere uygun olmalıdır.	2 (4.44%)	27 (37.77%)	16 (35.55%)
7	Bilimsel veriler ve bilimsel kanıtlar aynı değildir	0 (0%)	18 (40%)	27 (60%)
8	Bilimsel araştırmalara ilişkin açıklamalar, literatürdeki bilinen ve bakılmamış verilerin tartışılmasından kaynaklanmaktadır.	2 (4.44%)	14 (31.11%)	29 (64.44%)

1-Bilimsel Araştırma Bir Soruyla Başlar: Tabloda, sınıf öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerinin diğer temel alanlara göre daha yetersiz olduğunu göstermektedir. Büyük bir çoğunluk, merak, gözlem veya ihtiyaç ile başlayan bilimsel araştırmaya atıfta bulunulan birçok kavram yanılgısı geliştirmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının hiçbiri bilimsel olarak yeterli açıklama yapamamıştır. Ancak, sadece dördünün görüşlerini yeterli sebep ve örneklerle destekleyemediği için kısmi bilimsel görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

2-Aynı yöntemi takip eden bilim adamları, bilimsel araştırmalarda aynı sonuçları elde edemeyebilirler: sınıf öğretmenlerinin sadece ikisinin bilimsel olarak kanıtlanmış olan tatmin edici açıklamalar yaptığı tespit edildi. Örneğin, bilim insanlarının yargıları, bakış açıları, hayal gücü sonuçları farklı şekillerde yorumlamalarına yol açtığı için, aynı araştırma sorusu için aynı yöntemi ayrı ayrı uygulasalar bile, bilim adamlarının aynı sonucu elde edemedikleri kanısındadırlar. Öte yandan, öğretmen adaylarından bazıları, görüşlerini yeterli sebep ve örneklerle destekleyememeleri nedeniyle kısmen bilimsel görüşlere sahipken, yarısından fazlasının çeşitli kavram yanılgıları bulunmaktadır.

3-Bilimsel Araştırma Süreci Araştırma Soruları ile Yönetilir: Öğretmen adaylarının çoğu, araştırma sürecinin nasıl şekillendiğini ve araştırma sürecinin hangi faktörleri yönlendirdiğini araştıran bu ana konu (soru) hakkında cevap verememiştir veya çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Sadece üç öğretmen bu alanda gerekli bilgilere sahip olduğu ve ayrıca öğretmen adaylarının 15 ise görüşlerini çeşitli destekleyici bilgiler ile desteklemediği için kısmi bilgiye sahip oldukları tespit edildi.

4-Bilimsel araştırmada birçok yöntem vardır: Araştırma sonuçları, sınıf öğretmen adaylarının çoğunluğunun bu ana tema ile alakalı bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 19'unun ise bu ana temaya ilişkin fikirlerini olgunlaştıracak argümanlara sahip olmadıklarından dolayı bilimsel araştırmalara ilişkin kısmi bilgilere sahip oldukları görülmüştür.

5- Bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntemler araştırmanın sonuçlarını etkileyebilir: Değişkenlerin niteliği ve kapsamı, veri toplama yöntemleri, verilerin nasıl ölçüldüğü ve analiz edildiği ve yöntemlerin araştırmanın sonuçlarını nasıl etkilediği ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının 20'si bu konuya kısmen cevap

verilmiştir. Ayrıca, hiçbiri bu konuda bilimsel görüşlere sahip değildir, aksine, araştırma konuları aynı olduğu için, araştırma yöntemleri değişse bile, sonucun aynı olması gerektiğini gösteren yanlış algılara sahiptir.

6-Araştırma sonuçları elde edilen verilere uygun olmalıdır: Tablo'daki bulguları analiz ettikten sonra, öğretmen adaylarının görüşleri, diğerlerinden farklı olarak bu yönden tatmin edici olduğu görülmektedir. Sebep ve örneklerle açıklama yapan sınıf öğretmenlerinin sadece ikisi, araştırma sonuçlarının kanıtlarla desteklenen verilerle uyumlu olması gerektiği konusunda yeterli görüşlere sahiptir. Üstelik, çoğunluğu kısmen bilimsel görüşlere sahipken; yeterli bilgiye sahip olmayanların ise, tema ile ilgili yanlış bilgilere sahip oldukları görülmüştür.

7-Bilimsel veriler ve bilimsel kanıtlar aynı değildir: sınıf öğretmen adaylarının bilimsel verilerin tanımı ve bilimsel veriler ile bilimsel kanıtlar arasında bir ilişki olup olmadığına dair bilimsel olarak yeterli bir açıklama yapmadığı tespit edildi. Bunun dışında, adayların bazılarının cevap vermediği ya da sayısız yanılgıya sahip oldukları tespit edildi. Örneğin, verilerin ve kanıtların benzer olduğuna, verilerin niceliksel bulgular olarak algılandığına ve kanıtların kesin bilgi olarak kanıtlandığına inandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarından birkaçı kısmen veri ve kanıtları açıklamış olmalarına rağmen, aralarındaki farkları tam olarak ifade edemedikleri veya olumlu örnekler sunamadıları tespit edildi.

8-Bilimsel araştırmalara ilişkin açıklamalar, literatürdeki bilinen ve bakılmamış verilerin tartışılmasından kaynaklanmaktadır: Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, sadece ikisinin bilimsel görüşe sahip olduğu bulunmuştur. Bunların yaklaşık yarısı kısmen bilimselken, öğretmen adaylarının yarısından fazlasının çeşitli kavram yanılgıları sahip olduğu ve bildikleri bir çok şeyin ise bilimsellik ile alakalı olmadığı tespit edildi.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırma öğretmen adaylarının hiçbirinin bilimsel olarak yeterli bilgiye sahip olmadığı ve çoğunun çeşitli kavram yanılgılarının olduğu ortaya koydu. Diğer sorular açısından, bazı sınıf öğretmenlerinin görüşlerini yeterli nedenlerle ve örneklerle destekleyemediklerinden kısmi bir bilimsel görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki görüşlerini inceleyen bu araştırmanın sonuçları, bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin görüşlerinin genellikle yetersiz olduğunu göstremektdir. Sınıf öğretmen adaylarının çoğunun, "bilimsel araştırmanın geçici, hayal gücü ve bilimdeki yaratıcılık" ana yönleri hakkında daha iyi görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının çoğunun diğer altı ana konu ile ilgili olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bilimsel araştırmalar söz konusu olduğunda, öğretmen adaylarının çoğu, diğer yedi yönüyle ilgili sayısız yanılgıya sahipken, "araştırma sonuçları elde edilen verilerle tutarlı olmalıdır" ana yönüyle ilgili yalnızca kısmi bilimsel görüşlere sahiptir. Sadece birkaçı bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın ana yönleri hakkında bilimsel bir görüş öne sürmüşlerdir.

Aydemir (2016), Senemoglu (2003) ve Özden (2003) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma hakkındaki görüşleri, çocukların görüşlerini etkilediğinden (Akerson, Buzzelli ve Donnelly, 2010), öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerle ilgili yetersizliği ciddi sorunlara neden olabilir. Bu durumda kavram yanılgılarının bu alanın konusu olduğu açık olduğundan, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın doğası açısından gereken bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. (Capps ve Crawford, 2013). Öğretmenlerin, tam bilgi sahibi olmadan dersleri / kavramları öğretemediği veya değerlendirmediği iyi bilinmemektedir (Gess-Newsome, 2002; Lederman, 1998, 2007). Bu nedenle, uygun pedagojik yaklaşımların bilimin ve bilimsel araştırmanın doğası perspektifinden kullanılmasıyla derslerin öğretilmesinde ve bilim araştırmalarının doğası ile ilgili temel unsurlarının açık ve tartışmalı olarak tartışılması önemlidir (Aydemir, 2016; Bell, 2007; Uğraş & Çil, 2016). Ayrıca, öğretmen adayları için uygun öğrenme koşullarının oluşturulması ve bu sayede bilimsel araştırmalarla derslerine etkin bir şekilde entegre edebilmeleri önerilmektedir; ayrıca, öğretmen eğitim programlarının ve eğitim fakültelerinin bilime ve bilimsel araştırmaya bağlı olarak özellikle yeniden yapılandırılması esastır (Aydemir, 2016) ve bu derslerin ders sayısının arttırılması büyük önem taşımaktadır (Bayır ve Günsen, 2014).

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. (2002). Rutherford's enlarged: A content-embedded activity to teach about nature of science. *Physics Education, 37*(1), 64.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. Science Education, 82(4), 417-436.

Akerson, V. L., Buzzelli, C. A., & Donnelly, L. A. (2010). On the nature of science: Preservice early childhood teachers' instruction in preschool and elementary settings. Journal of Research in Science Teaching, 47(2), 213-233.

Aydemir, S. (2016). Exploring the pre-service and in-service science teachers' views on nature of science and scientific inquiry and classroom practices (Unpublished Doctoral dissertation). Firat University, Institute of Educational Sciences, Elazig.

Bayir, E., & Gunsen, G. (2014, September). Preschool Teacher Candidates' Examination of Opinions about the Nature of Science by Mind Map. Paper presented at the XI. National Science and Maths Education Congress, Adana, Turkey.

Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 37(6), 563-581.

Capps, D. K., & Crawford, B. A. (2013). Inquiry-Based Instruction and Teaching About Nature of Science: Are They Happening? Journal of Science Teacher Education, 24(3), 497-526.

Dickinson, M. H., Farley, C. T., Full, R. J., Koehl, M. A. R., Kram, R., & Lehman, S. (2000). How animals move: an integrative view. *science*, *288*(5463), 100-106.

Gess-Newsome, J. (2002). The Use and Impact of Explicit Instruction about the Nature of Science and Science Inquiry in and Elementary Science Methods Course. Science & Education, 11(1), 55-67.

Kattoula, E. H. (2007). Conceptual change in pre-service science teachers' views on nature of science when learning a unit on the physics of waves. (Unpublished Doctoral Dissertation). Georgia State University. Atlanta, GA

Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, present, and future. In S. K. Abell & N. G. Lederman (Eds.), Handbook of Research on Science Education (pp. 831-880). London: Lawrence Erlbaum Associates.

McComas, W., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2000). The role and character of the nature of science. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education. Rationales and Strategies (pp. 3-39). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Schwartz, R., & Lederman, N. (2007). What Scientists Say: Scientists' Views of Nature of Science and Relation to Science Context. International Journal of Science Education, 30(6), 727-771. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/234560763_What_Scientists_Say_Scientists%27_Views_of_Nature_of_Science_and_Relation_to_Science_Context.

Senemoğlu, N. (2003). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Strauss, A., ve Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA

Ugras, M., & Cil, E. (2016, May). Effect of Nature of Science Activities on Nature of Science and Scientific Epistemological Beliefs of Pre-Service Preschool Teachers. Paper presented at the International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (ICEMST), Bodrum/Turkey. Retrieved from http://2016.icemst.com/ICEMST2016_Proceeding_Book.pdf?rnd=1788010249.

Wahbeh, N. A. K. (2009). The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on inservice teachers' views and practices related to nature of science. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Illinois, Urbana, Illinois.

Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A. & Simmon, M. L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. Science Education. 86(3), 343– 367.

Ortaokul Öğrencilerinin Mühendislik Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

Determination Of Engineering Knowledge Levels Of Secondary School Students

Erdal Zengin[1], Mustafa Uğraş[2], A. Halim Ulaş[3]

Özet

Bu çalışmanın amacı orta okul öğrencilerinin (6., 7. ve 8. Sınıf) Mühendislik Bilgi Düzeylerinin belirlenmesidir. FeTeMM eğitiminde mühendisliğin fen matematik ve teknolojiyle entegre edilmesi, öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını, fen matematik teknoloji alanlarındaki mesleklere yönlendirilmesini, fen matematik ve teknoloji kavramlarının anlamlı öğrenilmesini, teknoloji okuryazarı olmalarını ve mühendislik tasarım becerisi kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin mühendislik bilgi düzeyleri sınıf düzeyleri ve cinsiyet değişkenlerine göre irdelenmiştir. Araştırmaya Elâzığ il, ilçe ve köylerinde bulunan okullardan 487 öğrenci gönüllülük esasına göre katılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi kapsamında olan betimsel tarama türündedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Harwell, Guzey, Moreno, Moore, Phillips ve Roehrig (2015) tarafından geliştirilen 15 maddelik 6., 7. ve 8. sınıflar için Mühendislik Bilgi Düzeyi Ölçeği (MBDÖ6-8) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin normallik durumlarına bakılarak, parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi yapılarak veriler betimlenmiştir. Yapılan analizlerde testlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının, sırasıyla çarpıklık ve basıklık standart hatasına bölündüğünde çıkan değerlere bakılarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler ± 1.96 arasında kaldığı gözlendiğinden dağılımın normallik sağlandığı (Liu, Marchewka, Lu, Yu, 2005) kabul edilmiştir. Bu nedenle alt problemlerin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi (Independent – Sample t Test) ve ilişkisiz örneklemler için tek yönlü Varyans Analizi (One- Way Anova) testleri uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre 6-7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeylerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir(t (487)=0.195, p> .05). Yapılan analizler sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyinde aldıkları puanların sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, t(487) = -2.46, p=.001 (p< .05)). Elde edilen bulgulara göre bu farklılık 7. Sınıf(X: 7.63) ve 6. Sınıflar (X: 6.52) düzeyinde 7. Sınıflar lehine bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 8.(X: 8.43) ve 7.(X: 7.63) Sınıflar düzeyinde anlamlı farklılığın 8. Sınıflar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Ortaokul öğrencileri, mühendislik bilgi düzeyleri.

Abstract

The aim of this study is to determine the engineering knowledge levels of middle school students (6th, 7th and 8th grade). The integration of engineering with science mathematics and technology in STEM education contributes to the acquisition of 21st century skills, orientation to professions in the fields of science mathematics technology, meaningful learning of science mathematics and technology concepts, being a technology literate and engineering design skills. In this context, the level of engineering knowledge of the students who participated in the research was examined according to their class levels and gender variables. 487 students from schools located in Elâzığ province, district and villages participated in the study on a voluntary basis. The research is a descriptive survey which is within the scope of quantitative research method. In the study, Engineering Knowledge Level Scale (MBDÖ6-8) for the 6th, 7th and 8th grades of 15 items developed by Harwell, Guzey, Moreno, Moore, Phillips and Roehrig (2015) was used as data collection tool. According to the normality of the obtained data, t-test and one-way analysis of variance were used to describe the data. In the analysis, skewness and kurtosis coefficients of the tests were determined by dividing skewness and kurtosis standard error, respectively. Since the obtained values remained within ± 1.96, it was accepted that the distribution was normal (Liu, Marchewka, Lu, Yu, 2005). For this reason, independent samples t test and one way ANOVA were used for the analysis of the sub-problems. According to the results of the analysis independent groups t test analysis 6-7 and 8th grade students' engineering knowledge levels do not create a significant difference according to gender variable (t (487) = 0.195, p> .05). As a result of the analyzes, it was determined that there was a significant difference between the grade levels of the 6, 7 and 8th grade students' level of engineering knowledge, t (487) = -2.46, p = .001 (p <.05)). According to the findings, it was found that there was a difference in the 7th grade (X: 7.63) and 6th grade (X: 6.52) level in favor of the 7th grade. In addition, 8 (X: 8.43) and 7 (X: 7.63) in the level of the significant difference was found to be a difference in favor of 8th grade.

Keywords: Secondary school students, engineering knowledge levels

Giriş

STEM-FeTeMM eğitimi, öğrenci ve öğretmenlerin ilgi ve hayat deneyimleri sonucu şekillenir ve merkezde bulunan disipline ait özel bilgi ve becerilerin en az bir diğer FeTeMM disipliniyle bütünleştirilerek öğretilmesi olarak tanımlanır (Çorlu, Capraro ve Capraro, 2014).Temel yapısını yapılandırmacı öğrenme kuramından ve bilişsel teoriden alan (Sanders 2009, s.4) FeTeMM eğitimi, çoğunlukla fen ve matematik disiplinleriyle odaklanmasının yanında teknoloji ve mühendislik alanlarını da içermektedir (Bybee, 2010).

FeTeMM eğitiminde amaç, fen uygulamalarından farklı olarak doğrudan bilimsel olguları değil günlük

[1] Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ezengin@firat.edu.tr
[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, muğraş@firat.edu.tr
[3] Prof. Dr, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, halimulas@atauni.edu.tr

yaşamda insanın ihtiyacı veya isteği olan bir problemin çözülmesine odaklanarak mühendisliği öne çıkarmaktadır. Geniş anlamda "mühendislik insanların belirli sorunlarına çözümler üretmek için sistematik tasarım uygulamaları gerçekleştirmektir" (NGSS;2013,s.1) Mühendisliğin FeTeMM eğitimi içinde yer almasıyla, öncellikle öğrencilere günlük yaşamdan bir problem sorulması ve bilim insanın bu problemin çözümünü nasıl bulduğu ve cevapladığı üzerinde durularak, mühendislik tasarım projeleri gerçekleştirebilecek düzeye gelmeleri beklenmektedir" (NGSS,2013, s.19).

FeTeMM eğitiminde mühendisliğin fen matematik ve teknolojiyle entegre edilmesi, öğrencilerde 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını, fen matematik teknoloji alanlarındaki mesleklere yönlendirilmesini, fen matematik ve teknoloji kavramlarının anlamlı öğrenilmesini, teknoloji okuryazarı olmalarını ve mühendislik tasarım becerisi kazanmalarına katkı sağladığı düşünülmektedir (NRC, 2009). Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin mühendislik becerilerinin öğrencilerin günlük yaşamda ve hayatları boyunca kendilerine gerekli olacak bir beceri olarak görülmektedir. Bu yüzden öğrencilerin sahip olduğu bu becerinin seviyesini belirlemeye yönelik olan bu çalışma, sahip olunan becerinin seviyesini ortaya koyduktan sonra bu çalışma üzerini yeni araştırmaların yapılması, var olan seviyenin gelişimini destekleyecek eğitim programlarının yapılandırılmasını ve yapılacak etkinliklere olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın deseni, bir durum, olgu ya da olaya ait mevcut durumun belirli özelliklerinin tespit etmeyi, diğer bir deyişle problem veya olayı betimlemeyi amaçlayan (Çepni, 2010; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2009; Karasar, 1995) betimsel tarama (survey, alan taraması) türündedir. Dolayısıyla çalışmaya dâhil olan örneklem grubuna herhangi bir ek uygulama/öğretim yapılmadan, mevcut olan mühendislik bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilerek sunulmaya çalışılmıştır.

Örneklem Grubu

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini ortaokul 6., 7. ve 8. sınıflara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu ise Elazığ ilinin ortaokullarında öğrenim gören 487 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin seçimi amaçsal örnekleme yaklaşımına göre seçilmiştir. Öğrencilere ulaşılabilirlik ve gönüllülük, öğretmenlerin ölçekleri uygulamaya gönüllü olması (Palinkas, Horwitz, Green ,Wisdom, Duan, Hoagwood, 2015), araştırmanın alt problemlerinde yer alan amaçlara uygun bir şekilde ulaşılmıştır.

Tablo 1. Araştırma grubunun demografik bilgileri

Sınıf düzeyi	Cinsiyet		f
6. sınıf	Erkek	63	45,98
	Kız	74	54,02
7. sınıf	Erkek	84	50,60
	Kız	82	49,40
8. sınıf	Erkek	89	48,36
	Kız	95	51,54

Tabloda yer alan öğrencilerin sayısı 487 düzeyinde olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan öğrencilerin 251'i kız, 236'sı ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Harwell, ve diğ., (2015) geliştirilen "STEM assesment test" Mühendislik Bilgi Düzeyi6-8 (MBD6-8) ölçme araçları kullanılmıştırtarafından. MBD6-8 ölçme aracı 15 maddeden oluşmakta olup, ölçme aracı tek boyutlu çoktan seçmelidir. Öğrenci seviyesine uygun olarak 4 seçenekli bir şekilde oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli olarak hazırlanma nedenleri, kalabalık sınıflar için öğretmenin değerlendirmeyi kısa zamanda yapabilmesi ve maliyetin ucuz olması olarak belirtilmiştir. Ölçme araçları, mühendisliğin tanımı, mühendislerin nasıl çalıştığını ve mühendislik tasarım süreçlerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Örnek Soru

Elif, doğrudan güneş enerjisiyle çalışan ve temel amacı yemekleri hızlı pişirmek olan bir fırın tasarlamaktadır. Fırının tasarımı için odaklanılması gereken soru aşağıdakilerden hangisidir?

Fırını, içindeki havayı ısıtması için nasıl tasarlamalıyım?

Kolay taşınması için nasıl tasarlamalıyım?

Maliyeti en ucuza getirmek için nasıl tasarlamalıyım?

En küçük olması için nasıl tasarlamalıyım?

Verilerin Analizi

Veri analizlerinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır. Analiz için öncelikle testlerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Yapılan normal dağılım analiz sonuçları MBDÖ6-8 Tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmanın alt problemlerine göre normallik sonuçları (MBDÖ6-8)

Değişkenler	Çarpıklık	Çarpıklık standart hata	Basıklık	Basıklık standart hata	Ortalama	Ss
Cinsiyet	.00	.083	-1.93	.67	1.49	.50
Sınıf düzeyi	-.72	.083	1.34	1.67	7.06	.86

Yapılan analizlerde testlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının, sırasıyla çarpıklık ve basıklık standart hatasına bölündüğünde çıkan değerlere bakılarak belirlenmiştir. Elde edilen değerler ± 1.96 arasında kaldığı gözlendiğinden dağılımın normallik sağlandığı (Liu, Marchewka, Lu, Yu, 2005) kabul edilmiştir. Bu nedenle alt problemlerin analizinde parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi (Independent – Sample t Test) ve ilişkisiz örneklemler için tek yönlü Varyans Analizi (One- Way Anova) testleri uygulanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mühendislik bilgi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre mühendislik bilgi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre MBD' lerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	433	8.05	2.95	857	6.6	.000
Erkek	426	7.27	3.11			

Tablo 3'te görüldüğü gibi bağımsız gruplar t testi analiz sonuçlarına göre 6-7. ve 8. sınıf öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeylerinden aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark oluştuğu görülmektedir(t (487)=0.195, p =.000).

Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre mühendislik bilgi düzeylerine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçlara ilişkin elde dilen bulgular

Yapılan analizler sonucunda 6-7 ve 8. sınıf öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyleri ölçeğinde aldıkları puanların sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin elde edilen bulgular aşağıda tabloda verilmiştir.

Tablo 4. 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre mühendislik bilgi düzeyine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	60.49	3	20.163	380	0.02	7-6, 8-7
Gruplar içi	8104.68	487	16.642			

Yapılan analizler sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin mühendislik bilgi düzeyinde aldıkları puanların sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, t(487) = -2.46, p=.001 (p< .05). Elde edilen bulgulara göre bu farklılık 7. Sınıf(X: 7.63) ve 6. Sınıflar (X: 6.52) düzeyinde 7. Sınıflar lehine bir farklılık

olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 8.(X: 8.43) ve 7.(X: 7.63) Sınıflar düzeyinde anlamlı farklılığın 8. Sınıflar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında, mühndislik bilgi düzeyi ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre analiz sonuçlarında, kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olması dikkat çekici bir sonuçtur. Genel olarak mühendislikle ilgili tutum, beceri ve algının cinsiyetle karşılaştırıldığı çalışmalarda, mühendislik mesleğine ilgi, tutum ve tanımlama konusunda erkekler lehine sonuçlar elde edilirken (Chachra, Kilgore, Loshbaugh, McCain, ve Chen, 2008; Correll 2001; Nosek Banaji ve Greenwald, 2002), bu araştırmada Özoğul, Miller ve Reisslein, (2017) araştırmasında olduğu gibi MBD puanı kadınlarda daha yüksek çıkmıştır.

Walker (2001) mühendislik mesleğine ilgi ve tutumun erkekler lehine çıkmasını erkek egemen toplumlarda mühendisliğin erkeklerin mesleği olduğu algısıyla açıklamaktadır. FeTeMM mesleki alanlarına olan tercih ve akademik başarıda erkekler lehine çıkan sonuçların eşitlenmesi için kadınların erken yaşta FeTeMM eğitim almaları gerektiği Xie, Fang ve Shauman (2015) ve Belden ve diğ, (2010) tarafından belirtilmektedir.

6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında 8. sınıflar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuç, birçok araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Örneğin Lamb, Akmal, ve Petrie (2015) küçük yaştaki öğrencilerin FeTeMM uygulamalarına büyük yaşlardaki öğrencilere göre daha ilgili olduğu ancak bunun nedeninin fen dersinde yaşanan negatif ön deneyimler olduğu ve bunu önlemek için FeTeMM eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öneriler

Cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine elde edilen olan sonuçların daha önce yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla çelişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olumlu sonuç doğrultusunda kız öğrencilerin ilgilerini daha yükseltebilmek, bilişsel becerilerini geliştirebilmek ve FeTeMM alanlarına uygun konuları somutlaştırabilmek için daha erken yaşlarda mühendilik ile ilgi ekinlikler ile buluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Sınıf düzeyine göre yapılmış olan analiz neticesinde, 8. sınıf öğrencilerinin kendilerine göre alt kademede olan öğrencilerden daha fazla bilgiye sahip olması, alanyazında yapışmış olan araştırmarla çelişkili olduğu görülmüştür. Alt kademedeki öğrencilerin kendilerinden yaşça büyük olan öğrencilerden bu anlamda eşitlenmesi ve genel olarak elde edilen sonuçlar ile paralellik gösterebilmesi için, ilkokul ve ortaokul düzeinde başlayan öğrenciler ile STEM ve mühendislik eğitimi ile ilgili etkinliklere ve eğitime daha fazla öncelik verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

Belden, N., Lien, C., & Nelson-Dusek, S. (2010). A priority for California's future: Science for students. Santa Cruz, CA: The Center for the Future of Teaching and Learning. Retrieved from http://www.cftl.org/documents/2010/2010SciCFTL4web.pdf on 3 july 2016

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). Bilimsel araştırma yöntemleri.

Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. Technology and engineering teacher, 70(1), 30.

Chachra, D., Kilgore, D., Loshbaugh, H., McCain, J., & Chen, H. (2008, June). Being and becoming: Gender and identity formation of engineering students. In American Society for Engineering Education Annual Conference.

Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments. American journal of Sociology, 106(6), 1691-1730.

Corlu, M. S., Capraro, R. M., & Capraro, M. M. (2014). Introducing STEM education: Implications for educating our teachers in the age of innovation. Eğitim ve Bilim, 39(171), 74-85.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş.

Harwell, M., Moreno, M., Phillips, A., Guzey, S. S., Moore, T. J., & Roehrig, G. H. (2015). A study of STEM assessments in engineering, science, and mathematics for elementary and middle school students. School Science and Mathematics, 115(2), 66-74. DOI:10.1111/ssm.12105

Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Lamb, R., Akmal, T., & Petrie, K. (2015). Development of a cognition-priming model describing learning in a STEM classroom. Journal of Research in Science Teaching, 52(3), 410-437.

Liu, C., Marchewka, J. T., Lu, J., & Yu, C. S. (2005). Beyond concern—a privacy-trust-behavioral intention model of electronic commerce. Information & Management, 42(2), 289-304.

NGSS [Next Generation Science Standards]. (2013). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Washington, DC: National Academy Press, p. 1, 19.

Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site. Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 6(1), 101.

National Research Council [NRC] (2009). Engineering in K-12 education: Understanding the status and improving the prospects. Washington, DC.

Ozogul, G., Miller, C. F., & Reisslein, M. (2017). Latinx and Caucasian elementary school children's knowledge of and interest in engineering activities. Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 7(2), 2.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. Administration and policy in mental health and mental health services research, 42(5), 533-544.

Sanders, M. (2009). The poetry of Chartism: aesthetics, politics, history (No. 62- 4). Cambridge University Press.

Xie, Y., Fang, M., & Shauman, K. (2015). STEM education. Annual review of sociology, 41, 331-357.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE İSTİHDAM / TEACHER EDUCATION AND EMPLOYMENT

Öğretmenlerin Siyer Dersi Programına İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigation of Teachers' Perceptions of the Siyer Curriculum in terms of Various Variables

Gizem Saygılı[1], Fatma Songur[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı yeni eğitim sisteminde yer alan Hz. Muhammed'in hayatı dersine ilişkin öğretmen görüşlerini çeşitli değikenler bakımından incelemektir. Araştırmaya Isparta il merkezindeki ortaokul ve liselerde görev yapan 73 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çınar (2004) tarafından geliştirilen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik öğretmen görüşleri anketinin revize edilmiş hali kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 for Windows programında frekans ve ki-kare analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin Hz. Muhammed'in hayatı dersine ilişkin görüşlerinin programın amaçları, programın içeriği, programın öğrenme-öğretme süreci, programın ölçme ve değerlendirme süreci boyutlarında çoğunlukla olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne ve görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0.05$). Sonuç olarak yeni eğitim ve öğretim sistemi ile müfredata giren Hz. Muhammed'in hayatı dersinin amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından gerekli yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: Yeni eğitim sistemi, din eğitimi, öğretmen görüşleri, Siyer dersi

Abstract

The purpose of this research is to examine teachers' opinions regarding Hz. Muhammed' life which is taken part in new education system. 73 teachers working at secondary schools and high schools in Isparta City participated to study. Revised shape of teacher opinions questionnaire intended Religion Culture and Ethic Knowledge Lesson developed by Çınar (2004) was used as data collection material. Chi-square and frequency analyses in SPSS 22.0 for Windows program were used in analysis of data obtained. In the end of research, it was established that teachers' opinions regarding Hz. Muhammed' life lesson is positive way generally in dimension of program' purposes, content, learning-teaching process, measurement and evaluation process. It was identified that teachers' opinions about program are not shown difference significantly as their vocational seniority, graduated school types and working schools' types ($p>0,05$). As a result, it can be said that Hz. Muhammed' life lesson entered into circumstance together with new education and teaching system has necessary proficiency in terms of lesson' purpose, content, learning-teaching process, measurement and evaluation process.

Keywords: New education system, religion education, teachers' opinions, Siyer lesson

Giriş

Eğitim, toplumların kendi geleceğini planlaması, kurması ve geleceklerine yön vermesi girişimidir. Toplumların geleceklerine verdikleri yön; çağın gereklerine uygun olmak şartıyla toplumun ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve tarihsel özellikleri dikkate alınarak biçimlendirilir (Çınar, 2003:1). Türkiye'de uygulanan eğitim ve öğretim programları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Ülke tamamında benzer şekilde uygulanması istenen programlarda belirtilen bilgi, beceri, değer ve tutumların bütün öğrencilere kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda hazırlanan eğitim ve öğretim programlarının merkezi ve resmî bir nitelik taşıdığı söylenebilir (Veznedaroğlu, 2007: 1).

Ülkemizde tüm öğretim kademelerinde eğitimin şekil ve nicelik yönünden yapılanması devam ederken, diğer taraftan da eğitimin kalitesinin arttırılması, öğretim programlarının ve ders kitaplarının çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde yeniden düzenlenmesi çalışmaları son yıllarda hızlanmıştır. Günümüzde hem teknolojik hem de kültürel alanlardaki gelişmelere ayak uydurabilecek bireyler yetiştirebilmek amacıyla ülkemizde geniş çaplı bir program geliştirme çalışması başlatılmıştır. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci merkezli aktif eğitimi etkin duruma getirmek adına önemli adımlar atılmaktadır. Eğitimin en önemli öğeleri içerisinde bulunan öğretim programlarından başlayarak, ders kitapları, içerik, öğretim yöntem ve tekniklerinde öğrencileri bu amaçlara ulaştıracak boyutta pek çok yenilik yapılmaktadır (Fidan, 2013: 1-2).

Türkiye'de yapılan eğitim ve öğretim reformu ile birlikte 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu süreçte ilköğretim ders programının içerisinde bazı seçmeli dersler eklenmiştir. Bu seçmeli derslerden birisi de Hz. Peygamber'in hayatıdır. Günümüze kadar aileler çocuklarına Hz. Peygamber'i tanıtmayı ve sevdirmeyi her dönemde amaçlamış ve bunun için çeşitli yollar denemişlerdir. Çocuklarda kitap okumanın zihinsel, duygusal, sosyal ve dînî gelişiminde önemli bir yeri olduğu için, bu ihtiyacı kimi zaman çocuklar için hazırlanan siyer

[1] Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gizemsaygili@kmu.edu.tr
[2] Diyanet İşleri Başkanlığı, Isparta Müftülüğü, Isparta, Türkiye, fatmasongur@gmail.com

kitaplarıyla karşılamaya çalışmışlardır. İnsanın çocukluk yıllarında okuduğu siyer eserleri ömür boyu sahip olacağı peygamber tasavvurunun temelini oluşturmaktadır. Kişinin, hayatının ileriki yıllarında göstereceği dînî davranış modelleri bu tasavvur üzerine inşa edilir. Bu nedenle siyer eserlerinin azımsanmayacak sayıda arttığı bir dönemde çocuklara rehberlikte bulunurken onlara sunulan bilgiler konusunda dikkatli olunması gerekmektedir (Tursun, 2011: 31). Bu noktada yeni eğitim sistemi içerisinde seçmeli ders olarak işlenen Hz. Peygamber'in hayatına ilişkin konuların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler eğitim programlarının uygulayıcısı konumundadırlar (Yıldırım ve Öztürk, 2009: 95). Bu bağlamda yapılan bu araştırmada, Isparta ilindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin siyer dersine yönelik düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Alan araştırması yönteminin kullanıldığı bu çalışmada model olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmaya Isparta il merkezinde bulunan ortaokul, imam hatip ortaokulu, lise ve imam hatip liselerinde görev yapan aynı zamanda siyer derslerine giren toplam 73 öğretmen katılmıştır. Bu kapsamda eğitim alanında evrende bulunan bireylerin tamamına ulaşmayı amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır (Karadağ, 2010:55). Evreni oluşturan tüm öğretmenlere ulaşılması amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmada ölçüt örnekleme seçim modeli kullanılmıştır (Karasar, 2004). Isparta İl merkezinde Siyer Dersi veren 80 öğretmenin tamamına ulaşılmıştır. 80 anket formundan 73 tanesi analize dahil edilmiştir. Bu durumda anketin geri dönüş oranı %91,25 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler	**Alt değişkenler**	***f***	**%**
Cinsiyet	Kadın	14	19.2
	Erkek	57	78.1
	Cevapsız	2	2.7
Öğrenim Durumu	İlahiyat	54	74.0
	Yüksek İslam Enst	2	2.7
	Yüksek Lisans	12	16.4
	Diğer	2	2.7
	Cevapsız	3	4.1
Medeni Durum	Evli	68	93.2
	Bekâr	1	1.4
	Boşanmış	1	1.4
Mesleki Deneyim	0-5 Yıl	1	1.4
	6-10 Yıl	15	20.5
	11-15 Yıl	11	15.1
	16-20 Yıl	14	19.2
	21-25 Yıl	12	16.4
	26-30 Yıl	9	12.3
	30 ve Üzeri	8	11.0
	Cevapsız	3	4.1
Görev Yapılan Kurum	Ortaokul	31	42.5
	Lise	23	31.5
	İmam Hatip Ortaokul	6	8.2

	İmam Hatip Lisesi	10	13.7
	Cevapsız	3	4.1
Ekonomik Durumu	Çok İyi	1	1.4
	İyi	28	38.4
	Orta	37	50.7
	Düşük	3	4.1
	Çok Düşük	1	1.4
	Cevapsız	3	4.1
İdari Görev	Müdür	1	1.4
	Müdür Yardımcısı	6	8.2
	Diğer	2	2.7
	Yok	61	83.6
	Cevapsız	3	4.1

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Çınar (2005:156-159) tarafından geliştirilen "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi'' ile ilgili anket sorularının siyer dersine uyarlanmış hali kullanılmıştır. Anketin uyarlanmasında din eğitimi uzmanlarından görüş alınmıştır. Uygulanan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin siyer dersine ilişkin düşüncelerini tespit etmeyi amaçlayan 37 soru bulunmaktadır. Araştırmada siyer dersine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirildiği ve 37 sorudan oluşan anket 5'li likert türünde bir ankettir. Sorulardan elde edilen puanların artması öğretmenlerin söz konusu düşünceye katılım oranlarının da arttığını, elde edilen puanların düşük olması ise öğretmenlerin söz konusu düşüncelere katılma oranlarının düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanında ankette siyer dersine yönelik 4 boyuta ilişkin sorular yer almaktadır. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 36'ıncı sorular *programın amaçları*, 15, 16, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 33 ve 35'inci sorular *programın içeriği*, 13, 14, 19, 20, 23 ve 32'inci sorular *eğitim ve öğretim süreci*, 18, 28, 30, 31 ve 34'üncü sorular ise *programın ölçme ve değerlendirme sürecine* ilişkin sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 22.0 for Windows program kullanılmıştır. Katılımcılara ait demografik bilgilerin ve katılımcıların siyer dersi hakkındaki sorulara verdikleri yanıtların değerlendirilmesinde yüzde, frekans ve ki-kare analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmaya katılan 73 siyer dersi veren öğretmenin anket formlarından elde edilen bulguların istatiksel sonuçları ve yorumlarına yer verilmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri mesleki kıdemlerine, mezun oldukları okul türüne ve görev yaptıkları okul türüne göre karşılaştırılmıştır. Siyer dersi programının amaçları, programın içeriği, programın öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme özellikleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin alındığı bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Siyer Dersine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Tablo 2. Öğretmenlerin *Programın Amaçları* Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Programın Amaçları Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer dersi programı, konuların anlaşılması hususunda yeterlidir.	13.891	.736
Siyer dersinin amaçları programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	20.692	.657
Siyer dersinin amaçları öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterlidir.	23.487	.491
Siyer dersinin mevcut programı bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeydedir.	24.899	.411
Siyer dersinin amaçları tam olarak gerçekleşmektedir	24.610	.427

Siyer dersinin amaçlarının iyi belirlenmemesi, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	16.732	.860
Okul, aile ve çevreden kaynaklana faktörler, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	31.864	.130
Siyer dersinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	23.039	.518
Eğitim araç-gereç eksikliği, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	23.769	.475
Siyer ders saatinin yetersizliği amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	20.452	.671
Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	17.910	.807
Uygulanan müfredat hedeflerle tutarlıdır.	13.588	.955
Siyer dersi programı Hz. Muhammed'in hayatını günlük hayata yansıtarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik hazırlanmıştır.	22.497	.550

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersinin programın amaçları ile ilgili düşüncelerinin mesleki kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Buna göre mesleki kıdemleri farklı olan öğretmenlerin programın amaçlarına ilişkin düşüncelerin tamamına benzer düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin *Programın İçeriği* Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Programın İçeriği Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer dersinde okutulan müfredat öğrencilerin yaş düzeyine uygundur	14.942	.666
Programda konuların sıralanışında "kolaydan zora" "basitten karmaşığa" "somuttan soyuta" gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmiştir.	16.527	.868
Siyer dersi programı öğrencilerin, akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır	16.590	.866
Siyer dersi programı, görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	20.770	.652
Siyer dersi programı, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	21.044	.636
Programın uygulaması için siyer dersinin haftalık ders saati yeterlidir	22.374	.557
Ders işlenirken dersin öğretimi ile ilgili yeterli araç gereç temin edilebilmektedir.	19.314	.735
Öğretmenler mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmektedir.	32.163	.123
Siyer dersi programı, öğrencilerin derse ilgilerini sağlamaktadır.	20.780	.652
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatı, günlük yaşantısı, ahlaki özellikleri gibi konulara yer verilmesi lise programda yer alması açısından uygundur.	22.587	.544
Programda yer alan konular, öğrencilerin Siyer dersi konusunda tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmıştır.	23.201	.508
Siyer dersi programı öğrencilerin ahlaki davranışlar kazanmasında etkilidir.	20.810	.650
Siyer dersi programına eklenmesi gereken ünite veya konular bulunmaktadır.	14.628	.931

Tablo 3'e göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip olan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin *Programın Eğitim ve Öğretim Süreci* Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Programın Eğitim ve Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer ders öğretiminin ilkeleri arasında, birbiriyle çelişen hususlar vardır.	26.829	.313
Siyer dersinin öğreticilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlenişlerinin hazırlanması faydalı olmuştur.	19.618	.718

Siyer dersi programında, ünite ve içerikler birbirine paralel ve bütünleyici bir şekilde hazırlanmıştır.	21.131	.631
Siyer dersi programı, güncel ve yaşanan hayata uygun şekilde hazırlanmıştır	13.356	.960
Siyer dersinin müfredatı, belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilecek düzeydedir.	17.876	.809
Siyer dersi programı, öğrencilerimizin farklı kaynaklarla temaslarını sağlamaktadır	23.441	.494

Tablo 4'e göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip olan öğretmenlerin programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin *Programın Ölçme ve Değerlendirme Süreci* Hakkındaki Görüşlerinin Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

Programın Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşler	**x^2**	**p**
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alma konusunda etkili olabilecek düzeydedir.	21.000	.639
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana hatlarıyla tanımalarını sağlamaktadır.	23.660	.481
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatını anlatma hususunda bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır.	11.754	.860
Öğrencilerin çoğu Hz. Muhammed'in hayatını genel hatlarıyla öğrenebilmektedir.	22.862	.528
Uygulanan değerlendirme yöntemleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı tam olarak ölçülebilmektedir.	15.009	.920

Tablo 5'e göre, öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin mesleki kıdem düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip olan öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Siyer Dersine İlişkin Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Tablo 6. Öğretmenlerin *Programın Amaçları* Hakkındaki Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Tütüne Göre Karşılaştırılması

Programın Amaçları Hakkındaki Görüşler	**x^2**	**p**
Siyer dersi programı, konuların anlaşılması hususunda yeterlidir.	12.604	.181
Siyer dersinin amaçları programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	16.814	.157
Siyer dersinin amaçları öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterlidir.	6.297	.900
Siyer dersinin mevcut programı bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeydedir.	6.410	.894
Siyer dersinin amaçları tam olarak gerçekleşmektedir	13.628	.325
Siyer dersinin amaçlarının iyi belirlenmemesi, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	18.641	.098
Okul, aile ve çevreden kaynaklana faktörler, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	6.482	.890
Siyer dersinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	6.881	.865
Eğitim araç-gereç eksikliği, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	5.975	.917
Siyer ders saatinin yetersizliği amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	11.236	.509
Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	12.183	.431
Uygulanan müfredat hedeflerle tutarlıdır.	6.645	.880
Siyer dersi programı Hz. Muhammed'in hayatını günlük hayata yansıtarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik hazırlanmıştır.	5.576	.936

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersinin programın amaçları ile ilgili düşüncelerinin mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Buna göre

eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin programın amaçlarına ilişkin düşüncelerin tamamına benzer düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Öğretmenlerin *Programın İçeriği Hakkındaki* Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Programın İçeriği Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer dersinde okutulan müfredat öğrencilerin yaş düzeyine uygundur	7.525	.583
Programda konuların sıralanışında "kolaydan zora" "basitten karmaşığa" “somuttan soyuta” gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmiştir.	6.341	.898
Siyer dersi programı öğrencilerin, akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır	6.013	.915
Siyer dersi programı, görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	16.228	.181
Siyer dersi programı, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	8.180	.771
Programın uygulaması için siyer dersinin haftalık ders saati yeterlidir	15.514	.215
Ders işlenirken dersin öğretimi ile ilgili yeterli araç gereç temin edilebilmektedir.	12.055	.441
Öğretmenler mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmektedir.	11.983	.447
Siyer dersi programı, öğrencilerin derse ilgilerini sağlamaktadır.	9.949	.620
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatı, günlük yaşantısı, ahlaki özellikleri gibi konulara yer verilmesi lise programda yer alması açısından uygundur.	14.709	.258
Programda yer alan konular, öğrencilerin Siyer dersi konusunda tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmıştır.	10.140	.604
Siyer dersi programı öğrencilerin ahlaki davranışlar kazanmasında etkilidir.	7.319	.836
Siyer dersi programına eklenmesi gereken ünite veya konular bulunmaktadır.	12.261	.425

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın içeriğine ilişkin görüşlerinin mezun oldukları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Elde edilen bulgulara göre farklı mezuniyet özelliklerine sahip olan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin *Programın Eğitim ve Öğretim Süreci* Hakkındaki Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Programın Eğitim ve Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer ders öğretiminin ilkeleri arasında, birbiriyle çelişen hususlar vardır.	19.831	.070
Siyer dersinin öğreticilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlenişlerinin hazırlanması faydalı olmuştur.	5.959	.918
Siyer dersi programında, ünite ve içerikler birbirine paralel ve bütünleyici bir şekilde hazırlanmıştır.	5.999	.916
Siyer dersi programı, güncel ve yaşanan hayata uygun şekilde hazırlanmıştır	7.808	.800
Siyer dersinin müfredatı, belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilecek düzeydedir.	13.629	.325
Siyer dersi programı, öğrencilerimizin farklı kaynaklarla temaslarını sağlamaktadır	6.125	.910

Tablo 8’e göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin mezun oldukları okul türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0.05$). Elde edilen bulgulara göre farklı okullardan mezun olan öğretmenlerin programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin *Programın Ölçme ve Değerlendirme Süreci* Hakkındaki Görüşlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Karşılaştırılması

Programın Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alma konusunda etkili olabilecek düzeydedir.	17.849	.120
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana hatlarıyla tanımalarını sağlamaktadır.	10.132	.604

Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatını anlatma hususunda bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır.	4.556	.871
Öğrencilerin çoğu Hz. Muhammed'in hayatını genel hatlarıyla öğrenebilmektedir.	9.146	.690
Uygulanan değerlendirme yöntemleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı tam olarak ölçülebilmektedir.	6.125	.910

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin mezun oldukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı mezuniyet özelliklerine sahip olan öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Siyer Dersine İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

Tablo 10. Öğretmenlerin *Programın Amaçları* Hakkındaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kurum Türüne Göre Karşılaştırılması

Programın Amaçları Hakkındaki Görüşler	**x^2**	**p**
Siyer dersi programı, konuların anlaşılması hususunda yeterlidir.	12.604	.181
Siyer dersinin amaçları programda açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmiştir.	16.814	.157
Siyer dersinin amaçları öğrenci davranışı kazandırma ve geliştirme yönünden yeterlidir.	6.297	.900
Siyer dersinin mevcut programı bu dersin amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeydedir.	6.410	.894
Siyer dersinin amaçları tam olarak gerçekleşmektedir	13.628	.325
Siyer dersinin amaçlarının iyi belirlenmemesi, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	18.641	.098
Okul, aile ve çevreden kaynaklana faktörler, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	6.482	.890
Siyer dersinde özel öğretim yöntemlerinin uygulanmayışı, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	6.881	.865
Eğitim araç-gereç eksikliği, amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	5.975	.917
Siyer ders saatinin yetersizliği amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	11.236	.509
Diğer derslerle ve çevreyle dersin bütünleşmemesi amaçlara tam olarak ulaşılamamasının en önemli sebebidir.	12.183	.431
Uygulanan müfredat hedeflerle tutarlıdır.	6.645	.880
Siyer dersi programı Hz. Muhammed'in hayatını günlük hayata yansıtarak daha bilinçli bireyler yetiştirilmesine yönelik hazırlanmıştır.	5.576	.936

Tablo 10'a göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersinin programın amaçları ile ilgili düşüncelerinin görev yaptıkları kurum türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Buna göre farklı öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin programın amaçlarına ilişkin düşüncelerin tamamına benzer düzeyde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Öğretmenlerin *Programın İçeriği* Hakkındaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Programın İçeriği Hakkındaki Görüşler	**x^2**	**p**
Siyer dersinde okutulan müfredat öğrencilerin yaş düzeyine uygundur	7.525	.583
Programda konuların sıralanışında "kolaydan zora" "basitten karmaşığa" "somuttan soyuta" gibi öğretim ilkelerine dikkat edilmiştir.	6.341	.898
Siyer dersi programı öğrencilerin, akılcı ve eleştirel bir yaklaşım geliştirmelerine olanak tanımaktadır	6.013	.915
Siyer dersi programı, görsel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	16.228	.181
Siyer dersi programı, sözel yöntemlerin etkili kullanılmasına uygun hazırlanmıştır.	8.180	.771
Programın uygulaması için siyer dersinin haftalık ders saati yeterlidir	15.514	.215
Ders işlenirken dersin öğretimi ile ilgili yeterli araç gereç temin edilebilmektedir.	12.055	.441

Öğretmenler mevcut araç gereçleri etkili bir şekilde kullanabilmektedir.	11.983	.447
Siyer dersi programı, öğrencilerin derse ilgilerini sağlamaktadır.	9.949	.620
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatı, günlük yaşantısı, ahlaki özellikleri gibi konulara yer verilmesi lise programda yer alması açısından uygundur.	14.709	,258
Programda yer alan konular, öğrencilerin Siyer dersi konusunda tüm ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlanmıştır.	10.140	.604
Siyer dersi programı öğrencilerin ahlaki davranışlar kazanmasında etkilidir.	7.319	.836
Siyer dersi programına eklenmesi gereken ünite veya konular bulunmaktadır.	12.261	.425

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın içeriğine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları kurumlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin programın içeriğine ilişkin düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin *Programın Eğitim ve Öğretim Süreci* Hakkındaki Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Programın Eğitim ve Öğretim Süreci Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer ders öğretiminin ilkeleri arasında, birbiriyle çelişen hususlar vardır.	19.831	.070
Siyer dersinin öğreticilere tanıtılması hususunda ek eserlerin, örnek ders işlenişlerinin hazırlanması faydalı olmuştur.	5.959	.918
Siyer dersi programında, ünite ve içerikler birbirine paralel ve bütünleyici bir şekilde hazırlanmıştır.	5.999	.916
Siyer dersi programı, güncel ve yaşanan hayata uygun şekilde hazırlanmıştır	7.808	.800
Siyer dersinin müfredatı, belirlenen zaman süresi içinde tamamlanabilecek düzeydedir.	13.629	.325
Siyer dersi programı, öğrencilerimizin farklı kaynaklarla temaslarını sağlamaktadır	10.181	.600

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin siyer dersinde programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları eğitim kurumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin programın eğitim ve öğretim süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin *Programın Ölçme ve Değerlendirme Yapısına* İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Kurumlara Göre Karşılaştırılması

Programın Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Görüşler	x^2	**p**
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını örnek alma konusunda etkili olabilecek düzeydedir.	16.449	.172
Siyer dersi programı öğrencilerin Hz. Muhammed'in hayatını ana hatlarıyla tanımalarını sağlamaktadır.	8.349	.757
Siyer dersinde Hz. Muhammed'in hayatını anlatma hususunda bazı sorunlarla karşılaşılmaktadır.	11.171	.264
Öğrencilerin çoğu Hz. Muhammed'in hayatını genel hatlarıyla öğrenebilmektedir.	4.788	.965
Uygulanan değerlendirme yöntemleriyle programda hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı tam olarak ölçülebilmektedir.	8.526	.743

Tablo 13'e göre, öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p>0.05). Elde edilen bulgulara göre farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmişti.

Tartışma ve Sonuç

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin siyer dersi ile ilgili programın amaçlarına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin siyer dersinin amaçlarına ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne, mesleki kıdem yıllarına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Dini eğitimlerin öğrencilerin sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal özelliklerini de geliştirdiği bilinmektedir. Aynı zamanda din eğitimi ile kişinin dini açıdan kendini gerçekleştirme düzeyi de gelişmektedir (Tosun, 2002: 129-139). Ayrıca Hz. Peygamberin hayatının gerçekçi

kimliğinin ve yaşamının doğru aktarılması din eğitiminin hedefleri arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi kitaplarının içeriği de dini eğitimi sosyal ve fiziksel çevreye uyumlu bir biçimde işlemeyi amaçlayarak oluşturulmuştur (Ev, 2010: 156). Bu kapsamda siyer eğitiminde Hz. Peygamberin hayatının ayrıntılı olarak anlatılmasının öğrencilerin hayatlarında Hz. Peygamberi örnek alma konusunda önemli değişiklikler meydana getireceği açıktır. Zaten eğitimin temel amaçlarından birisinin de öğrencilerin kişiliğini beslemek ve davranışlarına yön vermektir (Gürler, 2011: 1). Din eğitiminde de programın amaçlarının iyi belirlenmesi gerekir. Verilecek eğitim ile öğrencilerde ne tür davranış değişikliklerinin beklendiğinin iyi tasarlanması gerekmektedir (Tosun, 2002: 120).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin siyer dersinin program içeriğine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Bunların yanında öğretmenlerin siyer ders programının içeriğine ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne, mesleki kıdem yıllarına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir. Elde edilen bu bilgilere göre, öğretmenlerin siyer dersine ilişkin düşüncelerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Okullarda dini eğitime yönelik hazırlanan öğretim programları 1982 yılından buyana bazı öğretim ilkelerine göre hazırlanmaktadır (Karataş ve Tabak, 2010: 57). Dini eğitimde hedef ve amaçların iyi tasarlanması öğrenme-öğretme sürecini de etkileyen bir unsurdur (Altaş, 2001: 109). Dini eğitim ve öğretim sisteminde başta ders içerikleri olmak üzere öğrenmeyi etkileyen birçok unsur hakkında çeşitli düzenlemelerin yapıldığı bilinmektedir (Ev, 2010: 140).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin siyer dersinin eğitim ve öğretim süreci hakkındaki düşünceleri genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmenlerin siyer ders programında eğitim ve öğretim sürecine ilişkin görüşleri, görev yaptıkları okul türüne, mesleki kıdem yıllarına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin siyer dersinin eğitim ve öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin genellikle olumlu olduğu, buna karşılık siyer eğitiminde kullanılan eserlerin öğreticilere tanıtılması için yeni önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir. Dini ders programlarının içeriklerinin hazırlanması da öğrencilerin içinde yaşadıkları dünyanın da göz önünde bulundurularak program hazırlanmasının belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracağı (Aydın, 2004: 67), bunun sonucunda öğrencinin dini duyguları benimseme düzeyinin artacağı belirtilmektedir (Şentürk, 2013: 158).

Araştırmadan elde edilen bu bulgulara göre öğretmenlerin siyer dersinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin düşüncelerinin genellikle olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin siyer ders programında ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri görev yaptıkları okul türüne, mesleki kıdem yıllarına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Din kültürü ve ahlak bilgisi derine giren öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum ve görüşlerinin genellikle olumlu ve yüksek yüzeyde olduğu belirtilmiştir (Gündoğdu, 2011: 190).

Sonuç olarak, siyer dersinin amaçları, içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre programın amaçları, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin bazı düşüncelerinin görev yaptıkları okul türüne, mesleki kıdem yıllarına ve mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermediği tespit edilmiştir.

Kaynakça

Altaş, Nurullah, (2001), *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi*. 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 109-159.

Aydın, M. Z. (2004). *Din Öğretiminde Yöntemler.* 1. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s. 3-67.

Çınar, F. (2005), "İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma (Isparta Örneği)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta, s. 156-159.

Ev, H. (2010), İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Hakkında Bir Değerlendirme, *DEÜİF Dergisi*, c. XXXII, s. 139-167.

Fidan, S. (2013), "İlköğretim II. Kademe Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Öğretme-Öğrenme Süreçlerine Yansıma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bursa İli Örneği)", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale s. 1-2.

Gündoğdu, Y., B. (2011), ''İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)'', (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, s. 32.

Gürler, Z. (2011), "Dini-Tasavvufi Türk Edebiyatı Öğretiminin Ders Kitabı, Öğrenci Ve Öğretmen Açısından Değerlendirilmesi" (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, s. 1.

Karadağ, E. (2010), Eğitim Bilimleri DoktoraTezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik HataTipleri, *KuramveUygulamadaEğitimYönetimi,* c. 16, S. 1, s. 49-71.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları,

Karataş S. ve Tabak, N., (2010) İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi* 3 (1), 56-65

Şentürk, Habil, (2013), *Din Psikolojisine Giriş.* 1. Baskı. İstanbul: İz Yayıncılık. s. 74-158.

Tosun, C. (2002), *Din EğitimiBilimineGiriş.* Ankara: PegemAkademiYayıncılık. s. 6-120.

Tursun, H. K. (2011), "Hz. Peygamber'in Hayatını Konu Alan Çocuk Kitaplarındaki Tarihi Bilgilerin Değerlendirilmesi'', (YayımlanmamışYüksekLisansTezi), Ankara, s. 31.

Veznedaroğlu, R. L. (2007), "Okulda ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara s. 6-9.

Yıldırım, F. ve Öztürk B. K. (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* c. 3, S. 37, s. 92-108.

İlkokul Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of The Primary School Teachers' Views on the Use of Technology In Education

Gülşah Kuru[1], Esra Demir Öztürk[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Muş ilinde yer alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilkokulda teknoloji kullanımını gerekli buldukları ve teknolojinin zaman tasarrufu sağlaması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, bilgiyi somutlaştırması, eğlenceli olması ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından eğitim sürecinde kullanılmasının yararlı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda kendilerini orta düzeyde buldukları saptanmıştır. Sınıf öğretmenleri, teknolojiyi daha çok matematik ve fen bilimleri gibi sayısal derslerde etkin olarak kullanmakta olup teknolojiden eğitim sitelerindeki etkinliklerden yararlanma, dersin içeriği ile ilgili video ve görselleri sınıfa yansıtma ve slayt gösterisi şeklinde yararlandıkları tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, ilkokul, sınıf öğretmeni.

Abstract

The aim of this study is to examine views of primary school teachers about use of technology in learning. This study, case study was used. The research was conducted in 2018-2019. Appropriate sampling method was used to determine study group. The study group consisted of 20 teachers from Muş province who volunteered to participate in study. The data were obtained through individual interviews. Content analysis was used in data analysis. Findings of research, it was found classroom teachers, it necessary to use technology in elementary school and they thought it was beneficial to use technology in education, facilitating access to information, embodying information, having fun and providing lasting learning. It was found teachers found themselves at medium level in terms of use technology in education. teachers use technology more effectively in numerical courses such as mathematics, science and benefit from technology activities in educational sites, reflecting video, using slide show.

Keywords: Technology, primary school, classroom teacher.

Giriş

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim kurumlarında teknolojinin aktif kullanabilecek duruma gelmesini gerekli kılmıştır (Aktay ve Aktay, 2015). Teknolojinin etkin kullanımı, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarına ve bilgiyi aktif bir şekilde aramalarına olanak tanımaktadır. Eğitimde teknoloji kullanımıyla, sınıf içerisinde olumlu öğrenme ortamının oluşacağı ve bu sayede öğretmenin de daha istekli olacağı düşünülmektedir. Öğretim ortamlarında teknoloji kullanımının, öğretimi zenginleştirmek adına oldukça önemli olduğu; eğitim teknolojilerinin öğretimi bireyselleştirme, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını, iletişim kurmasını sağlama ve birçok etkinliğin gerçekleştirilmesine yardımcı olabilme gibi yararları olduğu düşünülmektedir (Cabı ve Ergün, 2016). Eğitimde teknoloji kullanımının bilgisayar, projeksiyon cihazı ve akıllı tahta ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Bilgisayarlar öğrenme ortamını zenginleştiren önemli araçlardır; ancak derse, öğretmene ve öğrenci özelliklerine göre kullanılan öğretim teknolojileri değişiklik göstermelidir. Karikatürler, görsel-işitsel materyaller gibi öğretim teknolojileri de yararlanılması gereken araçlardandır. Zengin öğretim araçlarının öğrenciler için dersi zevkli hale getireceği, öğrenme oranını yükselteceği ve eğitim öğretimin etkililiğini arttıracağı düşünülmektedir (Keser ve Çakır, 2009; Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016). İlköğretim, toplumdaki bütün vatandaşların sahip olmaları gereken asgari ve ortak temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı önemli bir örgün eğitim aşamasıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Özellikle ilköğretim kurumlarında teknolojinin etkin kullanımı, çocukların ilerleyen yaşlarda da teknolojiden nasıl ve ne ölçüde doğru bir şekilde yararlanmaları gerektiğini bilmelerine olanak sağlayacaktır. Türkiye' de 5 104 599 ilkokul öğrencisi, 297 176 ilkokul öğretmeni ve 252 273 ilkokul için ayrılmış derslik bulunmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Oyun çağında olup belirli kazanımları gerçekleştirmeleri beklenen ilkokul öğrencilerinin gerek akademik başarılarının gerekse motivasyonlarının arttırılıp olumlu sınıf ortamının oluşmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. 21. yy'de, eğitim kurumlarından teknolojiyi etkin kullanabilen bireyler yetişmesi beklenmektedir. Bu beklentinin karşılanmasını sağlayacak en etkili öğenin ise; öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin derse motivasyonlarının arttırılmasında teknolojiyi etkin

[1] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, g.kuru@alparslan.edu.tr
[2] Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, e.demir@alparslan.edu.tr

bir şekilde kullanabilmelidir. Teknoloji kullanımı sayesinde ulaşılmak istenilen hedeflere daha kısa ve etkili bir şekilde ulaşılacağına inanılmaktadır. (Akpınar, 2003; Cabı ve Ergün, 2016). Eğitim öğretim etkinliklerinde teknolojinin kullanımı eğitim programlarında yer almış ve teknolojinin etkin kullanımı ile ilgili çalışmalar ve tartışmalar yoğun bir şekilde yapılmıştır (Akamca Özyılmaz, 2008; Baba, 2012; Babur, 2010; Erdağ, 2011; İzgi, 2012; Turan, 2012; Şen, 2013; Ayaz, Şekerci ve Oral, 2016). Yapılan çalışmalar, teknolojinin öğrencilerin ilgisini çektiğini, öğrenci başarısına katkı sağladığını; ancak ülkemizde teknolojinin amaç dışı kullanılmasından dolayı eğitimde yer almasının tartışmalara sebep olduğunu göstermektedir. Bu sebeple teknolojinin eğitimde amacına uygun yer alması açısından doğru kullanılması adına yapılan çalışmaların önem arz ettiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde ilkokulda teknoloji kullanımı ile ilgili çalışmaların yeterli sayıda olmadığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın, ilkokulda teknoloji kullanımını belirleyebilmek açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın niçin o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere odaklanmanın gerektiğinin keskin bir biçimde anlaşılmasıdır (Davey, 1991).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Muş ilinde gerçekleşmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesinde, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi seçilerek katılımcılara bu doğrultuda ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	12	60
Erkek	8	40
Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ı (12) kadın, %40'ı (8) erkektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	F	%
31-45 yaş	10	50
24-30 yaş	6	30
46-55 yaş	4	20
Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %50'si (10) 31-45 yaş aralığında, %30'u (6) 24-30 yaş aralığında ve %20'si (4) 46-55 yaş aralığındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, çalışma grubundaki katılımcılarla gerçekleşen bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış, katılımcı gönüllülüğü esas alınarak süreç buna uygun olarak ilerletilmiştir. Görüşmeler her bir öğretmen ile ortalama 20 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analiz sürecinde veriler; ana tema, kategori ve kodlara ayrılmıştır. Elde edilen kodlar bir uzman tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalarda fikir birliğine varılmıştır. Alıntılara yer verilirken öğretmen ifadeleri Ö1, Ö2, …Ö20 şeklinde belirtilmiştir. Elde edilen veriler, her bir araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak analiz edilmiştir. Süreç boyunca uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanın güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'a (1994) ait güvenirlik hesaplama formülünden yararlanılıp analiz sonuçları sayısallaştırılarak %90'lık uyum sonucu ile çalışma güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan araştırma problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir

Birinci Probleme İlişkin Bulgular: İlkokulda Teknoloji Kullanımının Gerekliliğine İlişkin Görüşler

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi neticesinde bu problem ile ilgili katılımcılara ait görüşlerin dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokulda Teknoloji Kullanımının Gerekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	f	%
Gerekli buluyorum	15	75
Gerekli bulmuyorum	5	25
Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin ilkokulda teknoloji kullanımını %75 (15) oranında gerekli buldukları, %25 (5) oranında ise derslerde teknoloji kullanılmasını gerekli görmedikleri görülmektedir.

İkinci Probleme İlişkin Bulgular: Teknolojinin Ne Gibi Yararları Olduğuna İlişkin Görüşler

Tablo 5. Teknolojinin Ne Gibi Yararları Olduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teknolojinin Yararları	*f*	*%*
Zaman Tasarrufu Sağlaması	11	41
Bilgiye Erişim Kolaylığı	5	18
Bilgiyi Somutlaştırması	4	15
Eğlenceli Olması	4	15
Kalıcı Öğrenmeyi Sağlaması	3	11
Toplam	27	100

Tablo 5'te ilkokulda teknoloji kullanımının ne gibi yararları olduğuna ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler, teknolojinin zaman tasarrufu sağlaması (%41), bilgiye erişimi kolaylaştırması (%18), bilgiyi somutlaştırması (%15), eğlenceli olması (%15) ve kalıcı öğrenmeyi sağlaması açısından yararlı olduğunu düşünmektedirler.

Üçüncü Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 6. Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımı Konusunda Kendilerini Yeterli Hissetmelerine İlişkin Görüşleri

Öz Yeterlilik Düzeyi	f	%
Orta Düzeyde İyi	12	60
Düşük Düzeyde İyi	5	25
Çok İyi	3	15
Toplam	20	100

Tablo 6 incelendiğinde, eğitimde teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlerin kendilerini orta düzeyde iyi buldukları (%60) görülmektedir. Kendilerini düşük düzeyde iyi bulan öğretmenlerin oranı %25 iken çok iyi bulan öğretmenlerin oranı %15'tir.

Dördüncü Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Teknolojiyi Hangi Derslerde Etkin Kullandıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 7. Teknolojinin Hangi Derslerde Etkin Kullanıldığına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri

Dersler	f	%
Matematik	6	25
Fen Bilimleri	5	20

Türkçe	3	13
Sosyal Bilgiler	3	13
Müzik	3	13
Serbest Etkinlik	2	8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	8
Toplam	24	100

Tablo 7'ye göre, öğretmenlerin teknolojiyi daha çok matematik (%25) ve fen bilimleri (%20) derslerinde etkin kullandıkları görülmektedir. Türkçe dersinde %13, sosyal bilgiler dersinde %13, müzik dersinde %13, serbest etkinlik dersinde %8 ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde de %8 oranında teknolojiden yararlanıldığı ifade edilmektedir.

Beşinci Probleme İlişkin Bulgular: Teknolojinin Kullanıldığı Derslerde Ne Gibi Uygulamaların Yapıldığına İlişkin Görüşler

Tablo 8. Teknolojiden Yararlanılan Derslerde Yapılan Uygulamalara İlişkin Görüşler

Eğitim Uygulamaları	f	%
Eğitim Sitelerindeki Etkinliklerden Yararlanma	7	32
Video Gösterimleri	4	18
Görseller Yansıtma	4	18
Eğitici Oyunlar	3	14
Slayt Gösteriminden Yararlanma	2	9
Benzetim Uygulamaları	2	9
Toplam	22	100

Tablo 8'de öğretmenlerin derslerde ne gibi teknolojik uygulamalar yaptırdıkları görülmektedir. Öğretmenler daha yüksek oranlarda eğitim sitelerindeki etkinliklerden yararlandıklarını (%32), videolardan yararlandıklarını (%18) ve görseller yansıttıklarını (%18) belirtmişlerdir. Eğitici oyunlardan yararlanma oranı %14, slayt gösteriminden yararlanma %9 ve benzetim uygulamalarını kullanma oranı %9'dur.

Altıncı Probleme İlişkin Bulgular: Eğitimde Teknolojiden Daha Etkin Bir Şekilde Nasıl Yararlanılacağına İlişkin Görüşler

Tablo 9. Eğitimde Teknolojiden Daha Etkin Bir Şekilde Nasıl Yararlanılacağına İlişkin Öneriler

Öğretmen Önerileri	f	%
Öğretmen eğitimi Teknolojik araç-gereç sayısının fazlalaştırılması	8	40
	6	30
Akıllı tahta içerik eksikliklerin giderilmesi	3	15
Tam donanımlı dersliklerin olması	3	15
Toplam	20	100

Tablo 9'a göre, öğretmenler daha yüksek oranda eğitimde teknolojinin kullanımı ile ilgili olarak farkındalık kazanmak ve bu konuda nitelikli eğitim almak istediklerini (%40) belirtmişlerdir. Teknolojik araç-gereç sayısının fazlalaştırılmasını öneren öğretmenlerin oranı %30, akıllı tahta içerik eksikliklerinin giderilmesini öneren öğretmenlerin oranı %15 ve tam donanımlı dersliklerin olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin oranı da %15'dir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde teknolojiyi gerekli gördükleri; teknolojinin zaman tasarrufu sağlaması, bilgiye erişimi kolaylaştırması, bilgiyi somutlaştırması, eğlenceli olması ve kalıcı öğrenme sağlaması açısından önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Eğitim kurumlarının teknolojik gelişmeleri izleme, bu teknolojileri kullanma ve teknolojilerin kullanımını öğretme zorunluluğunun olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, teknolojinin eğitim alanındaki reformları ve iyileştirmeleri gerçekleştirmek için gerekli olduğunu; ancak tek başına yeterli olmadığını göstermektedir (Seferoğlu, 2009; Alpar, Batdal ve Avcı, 2007). Bu sebeple teknolojinin eğitim öğretim sürecinde gerekli

olduğu; ancak tek başına kullanılmasının yeterli olmayacağı; doğru şekilde, doğru yöntemle desteklenerek kullanılmasının gerektiği söylenebilir. Araştırmanın diğer bulgusuna göre, öğretmenler teknolojiyi etkin kullanabilme açısından kendilerini orta düzeyde yeterli hissetmektedirler. Teknolojinin eğitime en etkin bir şekilde entegre edilebilmesi konusunda kendini çok iyi hisseden öğretmen sayısı oldukça azdır. Eğitim kurumlarında bilgisayar ve internet olanakları başta olmak üzere eğitim teknolojisi araçlarının varlığının amaçlanan düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin teknolojik araçları eğitimde doğru kullanma konusunda yeterince bilgileri ve deneyimleri olmadığı görülmektedir (Aksoy, 2003; Aşıgülü, 2017). Öğretmenlere teknolojiyi eğitime entegre edebilme ile ilgili olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi, bu eğitimlerin devlet tarafından teşvikinin sağlanması ve öğretmenin bu eğitime katılım isteğini arttıracak uygulamaların planlanması önerilebilir. Öğretmenlere teknolojinin hangi derslerde daha sık kullanıldığı sorulduğunda ise, öğretmenlerin matematik, fen bilimleri gibi sayısal içerikli dersleri söyledikleri görülmektedir. Teknolojiden eğitim öğretim sürecinde daha çok eğitim sitelerindeki etkinliklerin öğrencilere yaptırılması, video gösterimleri, görsellerden yararlanma, eğitici oyunlar ve slayt gösterisi yollarıyla yararlanılmaktadır. Ekiz ve Gülay (2018)'ın, ''İlkokul Öğrencilerinin 'İdeal Sınıf Ortamına' İlişkin Metaforlarının Belirlenmesi'' adlı araştırmasında, öğrencilerin hayalindeki sınıfı teknoloji kursuna benzettiği, sınıfların teknolojik araçlarla donatılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Eğitim kurumlarında bilgisayar ve internet olanakları başta olmak üzere eğitim teknolojisi araçlarının varlığının amaçlanan düzeyde olmadığı ve öğretmenlerin teknolojik araçları eğitimde doğru kullanma konusunda yeterince bilgileri ve deneyimleri olmadığı görülmektedir (Aksoy, 2003; Aşıgülü, 2017).

Kaynakça

Akpınar, Y. (2003). Öğretmenlerin yeni bilgi teknolojileri kullanımında yükseköğretimin etkisi: İstanbul okulları örneği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(2), 79-96.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme." *Eğitim Bilim Toplum,* 4-23.

Aktay, S. ve Güven Aktay, E. (2015). İlkokullarda teknoloji eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(19), 17-44.

Alpar, D., Batdal, G. ve Avcı, Y. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 19-31.

Aşıgülü, D. (2017). *Okul yöneticilerinin eğitim sürecindeki teknoloji kabul durumları ve eğitim sürecine etkileri.* Yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya Üniversitesi, Edirne.

Ayaz, M. F., Şekerci, H. ve Oral, B. (2016). Öğretim teknolojileri kullanımının ilkokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 35-54.

Cabı, E. ve Ergün, E. (2016). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 3*(1),* 37-43.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig,* 37, 155–174

Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. *Elementary Education Online, 8*(2), ç:1-3.

Ekiz, D. ve Gülay, A. (2018). İlkokul öğrencilerinin "ideal sınıf ortamına" ilişkin metaforlarının belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal, 26* (4), 1121-1134.

Keser, H., Çakır, H. (2009). Çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış olan bilgisayar destekli trafik eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(3),* 835-848.

Sınıf Öğretmenlerinin FATİH Projesi Kapsamında Etkileşimli Tahta Kullanımıyla İlgili Görüşleri (Mardin ili örneği)

Opinions of Classroom Teachers About the Use of İnteractive Board Within the Scope of the FATİH Project (the example of Mardin province)

Merve Öztürk [1], Recep Çakır [2], Emrah Akman [3]

Özet

Bulunduğumuz çağda bilimsel çalışmaların güdümünde teknoloji durdurulamaz bir hızla ilerlemektedir. Bu teknolojik gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitimde de olmakta, eğitimi gelişmeye ve değişmeye zorlamaktadır. Bilimle birlikte teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi bilgiyi aktarmada son teknolojileri kullanmayı kaçınılmaz kılmıştır. Bir toplumun çağdaş uygarlık düzeyine çıkabilmesi ve bilim toplumu haline gelebilmesi kuşkusuz o toplumu oluşturan bireylerin sahip olduğu eğitimde ilişkilidir. Okul zekâ seviyelerine uygun olarak öğrencilerin onlara uygun bilgilerle donatıldığı ve insanların okuryazarlık seviyesini arttırdığı yerdir. Fakat her okul araç gereç bakımından, öğrencilere eşit fırsatlar sunma ve çoklu zekâya uygun eğitim verme açısından aynı değildir. Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi bu eşitsizliğin önüne geçmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple ilkokullarda etkileşimli tahta kullanımına en iyi şekilde nasıl geçileceği ve nasıl bir yol izleneceği önem kazanmaktadır. Bu araştırmada, FATİH projesiyle birlikte yaygınlaşmaya başlayan etkileşimli tahtaların sınıf öğretmenlerine sağladığı yararları, kullanımında yaşanan sorun ve sıkıntıları belirlemek ve etkileşimli tahtaların daha etkili kullanılabilmesi için sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerine başvurmak amaçlanmaktadır. Çalışma nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma grubunda Mardin ilinde görev yapan 12 sınıf öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri, gönüllülük esasına uygun olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla kayıt altına alınmıştır. Sınıf öğretmenleri, etkileşimli tahta kullanımının öğrenciler (kalıcı öğrenme, motivasyonu arttırma, dikkat çekme, öğrenme isteklerini arttırama vb.) ve kendileri (zaman tasarrufu, verimli ders işleme, öğretimi kolaylaştırma) için pek çok avantaj sağladığını ifade etmişlerdir. Buna karşın teknik sorunlar, elektrik kesintisi, alt yapı sorunu, internet hızının yavaşlığı, eğitim yetersizliği, donanım ve yazılımın geliştirilmesi gibi aksaklık ve problemler yaşandığı ifade edilmiştir. Öğrencilere ve öğretmenlere etkileşimli tahta kullanma eğitimi verilmesi ve teknik sorunlara sürekli destek sağlayabilecek teknik personel imkânı sağlanması konusunda öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Etkileşimli tahta, Fatih Projesi, öğretmen görüşleri.

Abstract

Technology is advancing at an unstoppable pace under the guidance of scientific studies in our age. These technological developments are experienced in education as well as in many other fields and force the education to develop and change. The rapid progress of technology with science has made it inevitable to use the latest technologies in transferring information. The fact that a society can rise to the level of contemporary civilization and become a scientific society is undoubtedly related to the education of the individuals who make up that society. The school is the place where students are equipped with appropriate information and increase people's literacy levels in accordance with their intelligence level. But not every school is the same in terms of equipment, providing equal opportunities to students and providing multiple intelligence-appropriate education. The Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATIH) project aims to prevent this inequality. For this reason, how to use interactive board in primary schools and how to follow the path becomes more important. In this research, it is aimed to determine the benefits of interactive whiteboards that have become widespread with the FATİH project for classroom teachers, problems in their use and to consult the opinions of classroom teachers in order to use interactive whiteboards more effectively. The study was conducted using a qualitative research design. The study group consisted of 12 classroom teachers working in Mardin province in Turkey. The data obtained in the study were interpreted by content analysis. The opinions of the teachers were recorded in a semi-structured interview form. Volunteering was taken into consideration during the interviews. The classroom teachers stated that the use of interactive board provides many advantages for students (permanent learning, increasing motivation, attention, increasing learning demands, etc.) and for themselves (saving time, efficient teaching, facilitating teaching). However, technical problems, power outages, infrastructure problems, slow internet speed, lack of education, hardware and software development problems were reported. At the end of the research, it was suggested to provide technical staff who can provide continuous support to technical problems and to provide teachers training about interactive board.

Keywords: Interactive board, Fatih Project, teacher opinions.

Giriş

Çağımızdaki yaşadığımız teknolojik ilerlemeler oldukça etkili bir şekilde yaşamımızın tamamına yayılmaktadır. Her şey olduğu gibi eğitim de bu değişim ve gelişim sürecinden etkilenmektedir. Nitekim eğitim kurumlarında ileri düzeyde teknolojiler kullanılmaya çalışılmaktadır. Bu sebeple eğitim kurumlarında verilen

[1] MEB, Mardin, Türkiye
[2] Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkiye, recepcakir@gmail.com, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-2641-5007
[3] Türkiye, emrahakman@outlook.com.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0637-919X

eğitim sürekli yenilenmeli ve geliştirilmelidir. Çünkü çağımızda iletişim ve bilgiye dayalı teknolojilerin üretimi ve kullanımı büyük bir hızla yayılmakta ve toplumda meydana gelen değişimi arttırmaktadır (Bağcı, 2013).

Eğitimde sürekli olarak meydana gelen değişimler insanların yeni arayışlar içerisine girmesine neden olmaktadır. Eğitimi desteklemek için kullanılan araçlarda devamlı bir yenilenme ve değişme olmaktadır. Ortaya çıkan bu değişimler ve gelişmeler doğrultusunda öğrencilerden beklenen özelliklerde de farklılık olmakta; verilen bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilgileri nasıl keşfedeceğinin yollarını arayan, sahip olduğu bilgiyi nasıl ve nerede kullanması gerektiğini bilen, eleştirel ve yaratıcı düşünce yapısına sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2007). Bireylerin bu nitelik ve yeterlilikte yetiştirilebilmeleri için eğitim aldıkları ortamların onlara göre düzenlenmesi ve daha etkin oldukları ortamların hazırlanması gerekmektedir.

Eğitim sürecinde öğretim materyallerinin kullanımının eğitimin niteliğini arttırmadaki etkisi büyüktür, Bu sebeple eğitim sürecinde işlenen konuların önemli noktalarını ön plana çıkarmak, öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmak ve dikkatlerini çekmek (Kaya ve Aydın, 2011), ders içerisindeki motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini arttırıcı faaliyetlerde bulunmak gerekir.

Teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda eğitim sürecine katılan öğrencilerin niteliklerinin değişmesi sebebiyle derslerde karatahta, tebeşir, tahta kalemi ve kitap yerine bilgisayar, projeksiyon cihazı ve televizyon gibi teknolojik aletler kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde kullanılan bu teknolojik aletlere daha sonra etkileşimli tahtalar eklenmiştir.

Etkileşimli tahtalardan Milli Eğitim Bakanlığının başlattığı Fatih (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi ile daha sık söz edilmekte ve devlet okullarında kullanımı yaygınlaştırılmaktadır. Etkileşimli tahtanın sınıflarda etkili bir şekilde kullanılması öğretmene bağlıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde değiştirmek için etkileşimli tahta gibi yeni teknolojik aletleri sınıfta kullanmaları önemlidir. Öğretmenlerin teknoloji kullanmaya olan ilgilerinin, teknoloji alanındaki yeterliliklerinin, alışkanlıklarının ve algılarının Fatih projesinin başarıya ulaşmasında belirli rol oynayacağı söylenebilir.

Etkileşimli tahtanın kullanıma yönelik literatürde birçok çalışma bulunurken, öğretmen görüşlerini ve düşüncelerini yansıtan az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bunu sebebi ise etkileşimli tahta kullanan öğretmen sayısının az olması ve etkileşimli tahtanın çok fazla yaygın olmaması olduğu söylenebilir. Zaman ilerledikçe kullanımı artmaya başlayan etkileşimli tahtadan gereken verimi almak için kullanan öğretmenlerin görüşlerinin, nasıl kullandıklarının ve varsa yaşadıkları sıkıntılarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu durumda etkileşimli tahtanın ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisini öğrenmek isteyen araştırmacıları, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta ile ilgili görüşlerini almaya yöneltmiştir (Polat ve Özcan, 2014).

Fatih projesi kapsamında önemli olan, nokta etkileşimli tahtayı kullanacak olan sınıf öğretmenlerinin bu projeye hazır hale getirilmesi sürecidir. Nitekim bu projeye donanımlı olarak başlayan öğretmenler bu teknoloji sınıflarda daha verimli olarak kullanabilecek ve öğrencilere daha etkili bir öğrenme ortamı sunacaktır. Fatih projesinin başarılı olması temel olarak öğretmen yeterliliğine bağlıdır. Literatürde, eğitim sürecinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik bilgi düzeyinden çok uyum sürecinde ilerlemiş, yeterli deneyime sahip, öğretmenlerin öneri niteliğindeki görüşlere de ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin Fatih Projesinin uygulanması aşamasında karşılaştığı problemlerin neler olduğu, etkileşimli tahtanın kullanılmasının sınıf öğretmenlerine sağladığı yararların neler olduğu, etkileşimli tahtanın kullanılmaya başlamasıyla birlikte ortaya çıkan sorun ve aksaklıkların neler olduğu, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtanın daha etkili kullanımına yönelik getirdikleri önerilerin neler olduğu konularında ilgililere yardımcı olabilir. Bu çalışmanın amacı, Fatih projesi kapsamında kullanımı yaygınlaşmaya başlayan etkileşimli tahtanın sınıf öğretmenlerine nasıl yararlar sağladığı, kullanımında yaşanan aksaklık ve sıkıntıların neler olduğunu belirlemek, Fatih projesinde karşılaşılan problemlere değinmek ve etkileşimli tahtayı daha etkili kullanmak için sınıf öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışmanın problemini, sınıf öğretmenlerinin Fatih projesi kapsamında etkileşimli tahta kullanımı hakkındaki görüşleri oluşturmaktadır. Bu temel probleme bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımının öğretmenler için sağladığı avantajlara yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı konusunda karşılaştıkları sorun ve aksaklıklara yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerini etkileşimli tahtanın daha etkili kullanımına yönelik getirdikleri öneriler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, Fatih projesi kapsamında sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaya yönelik bir araştırmadır. Bu araştırmada nitel araştırma modeli olan fenomenoloji (olgubilim) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, olayların bulundukları doğal ortamlarında gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik olan ve nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır. Nitel araştırmada amaç; derinlemesine betimleme, yorumlama, aktörlerin bakış açısını anlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmaların kullandığı desenlerden biri fenomenolojidir. Farkında olduğumuz fakat derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaya fenomenoloji deseni denilmektedir. Fenomenoloji, kişinin öznel deneyimi ile ilgilidir. Bu tanımlamalardan yola çıkarak sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Polat ve Özcan, 2014).

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Araştırmanın çalışma grubunu Mardin'in Savur ilçelerinde bulunan 3 farklı ilkokulda görev yapan 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmalarda kullanılan birçok örneklem belirleme yöntemi vardır. Bunlardan biri de benzeşik örneklem yöntemidir. Aynı hayat biçimine sahip bireylerin belli bir amaçla bir araya getirilmesi ve onlara sorular sorulmasına benzeşik örnekleme denilmektedir (Neuman, 2014). Bu bireyler aynı yaşam biçimine sahip oldukları için çalışma sırasında kendilerini rahat hissederler. Bu nedenle çalışma grubundaki sınıf öğretmenleri amaçlı örneklem yönteminden benzeşik örneklem belirleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Araştırmaya 8 erkek, 4 kadın öğretmen katılmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin 7 tanesi 1-5 yıl, 4 tanesi 6-10 yıl ve 1 tanesi de 21 yıl ve üzeri olarak meslekteki hizmet sürelerini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin 2 tanesi birinci sınıf, 4 tanesi ikinci sınıf, 3 tanesi üçüncü sınıf ve 3 tanesi dördüncü sınıf okutmaktadır. 11 öğretmen 1-3 yıl arasında, 1 öğretmen ise 4 yıl ve üzeri süredir etkileşimli tahta kullanma deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Bu verilerin toplanması için önceden görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme formunda sınıf öğretmenlerinin cinsiyeti, meslekteki hizmet süresinin ne kadar olduğu, okuttuğu sınıf ve etkileşimli tahtayı kullanma süresi dışında, araştırmanın amacına yönelik görüşme formunun içerisinde hem kapalı hem de açık uçlu soruların bulunduğu 13 soru yer almıştır. Görüşme sorularına örnek olarak, "Siz eğitim etkinliği ve başarının arttırılması için Fatih Projesinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" ve "Etkileşimli tahta kullanma konusunda karşılaştığınız sorun ve aksaklıklar nelerdir?" soruları verilebilir. Görüşmeler farklı okullarda sınıf öğretmenleri ile yüz yüze yapılmıştır. Yapılan her görüşme 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımı hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri alınmış olup, problem ve alt problemlerin cevapları bulunmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi ile nicel araştırma tekniklerinden olan frekanslar(f) ve yüzde (%) kullanılmıştır. İçerik analizi iç görünümün peşindedir ve toplanan veriler özetlenir, yorumlanır ve sonunda betimsel bir biçimde görülmeyen, fark edilmeyen kavramlar ve temalar keşfedilerek belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Veriler analiz edilirken ilk olarak sorulara verilen cevaplar kodlara ayrılmalıdır. Bu ayrılan kodlar sorulara göre düzenlenmelidir. Soruların altında bulunan kodların öğretmenlerce ne sıklıkla ifade edildiği işaretlenerek belirlenmelidir. Elde edilen kodlar bir araya getirilerek tablolar halinde sunulmalı ve sıklıkları da verilerek yorumlanmalıdır. Bunun yanında açık uçlu sorulara verilen cevaplarla da tablo oluşturulup yorum yapılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerle yapılan görüşme sırasında sorulan sorular ve bu sorulara öğretmelerin verdiği cevapların dağılımı gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarına yüzde ve frekans kullanılarak ulaşılmıştır.

Tablo 1. Fatih Projesi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımıyla İlgili Görüşleri

Fatih projesi ve etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili sorular	Hiç		Çok az		Biraz		Oldukça		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Fatih projesi hakkında ne kadar bilgi sahibiniz?	-	-	3	25	3	25	5	42	1	8

Sınıflarda etkileşimli tahta kullanma konusunda yeterli eğitim verildi mi?	6	50	2	17	4	33	-	-	-	-
Sınıflarda etkileşimli tahta kullanırken teknik arızalar ve elektrik kesintileri yaşanıyor musunuz?	-	-	-	-	2	17	9	75	1	8
Siz eğitim etkinliği ve başarının arttırılması için Fatih Projesinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?	-	-	-	-	-	-	6	50	6	50
Etkileşimli tahtada kullanabileceğiniz eğitsel içeriklere rahatlıkla ulaşılabiliyor musunuz?	-	-	4	33	1	8	7	59	-	-

Tablo 1'de "Fatih projesi hakkında ne kadar bilgi sahibiniz?" sorusuna öğretmenlerin % 25'i çok az bilgi sahibi olduğunu ve yine %25'i biraz bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Buda öğretmenlerin %50'sinin Fatih projesi hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Geriye kalanların %42'lik kısım oldukça bilgi sahibi olduklarını, %8'lik kısmı ise Fatih projesi hakkında tamamen bilgi sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Birinci soruya verilen cevaplar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin yarısının Fatih projesi hakkında yeterli bilgi sahibi olmadan etkileşimli tahta kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlere bu proje hakkında gerekli ve yeterli eğitim verilmemesinden ya da öğretmenlerin araştırma gereği duymamasından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir.

İkinci soruda "Sınıflarda etkileşimli tahta kullanma konusunda yeterli eğitim verildi mi?" sorusu sorulmuş. Bu soruya öğretmenlerin %50'si hiç eğitim verilmedi, %17'si çok az eğitim verildi ve %33'ü ise biraz eğitim verildi cevap vermişlerdir. Yeterince veya tamamen eğitim aldığını belirten olmamıştır. Buradan sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtayı eğitim almadan veya çok az eğitim alarak kullanmaya başladıkları görülmektedir. Bu sebepten dolayı sınıf öğretmenleri etkileşimli tahtayı kullanmaya başladıklarında uyum sağlama ve tahtayı kullanma konusunda sıkıntı yaşamış olabilecekleri söylenebilir.

Üçüncü soruda "Sınıflarda etkileşimli tahta kullanırken teknik arızalar ve elektrik kesintileri yaşanıyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin %17si biraz, %75'i oldukça ve %8'i tamamen teknik arıza ve elektrik kesintisi yaşadığını belirtmişlerdir. Buradan öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanırken teknik arızayla çok karşılaştıkları görülmektedir. Bunun nedeninin, öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanma konusundaki bilgi yetersizliğinden yani öğretmen kaynaklı olabileceği gibi öğretmelerin kullandığı etkileşimli tahtadan da kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Elektrik kesintisinin ise bölge şartlarına bağlı olduğu düşünülebilir.

Dördüncü soruda "Siz eğitim etkinliği ve başarının arttırılması için Fatih Projesinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin %50'si oldukça gerekli olduğunu ve %50'si tamamen gerekli olduğunu söylemişlerdir. Bu cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin fatih projesi yararlı ve gerekli buldukları söylenebilir. Fatih projesiyle eğitim etkinliğinin ve başarının artmasında en çok etkiye etkileşimli tahtanın sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin çoğu etkileşimli tahta sayesinde Fatih projesiyle tanışıp bilgi sahibi olmuşlardır.

Beşinci soruda "Etkileşimli tahtada kullanabileceğiniz eğitsel içeriklere rahatlıkla ulaşılabiliyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmenlerin %33 çok az, %8'i biraz ve %59'u oldukça eğitsel içeriklere ulaşabildikleri cevaplarını vermişlerdir. Bu cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitsel içerik bulma konusunda sıkıntı yaşamadıkları görülmektedir. Bunun sebebinin etkileşimli tahta kullanan sayısının her geçen gün artması ve buna bağlı olarak da etkileşimli tahtaya yönelik daha fazla eğitsel içerik üretilmesi olabileceği söylenebilir.

Tablo 1'deki bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin Fatih projesini gerekli buldukları fakat bu proje hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanmaya konusunda hiç eğitim almadıkları, eğitim alanların da yetersiz düzeyde eğitim aldığı, öğretmenlerin eğitim eksikliğinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadıkları, öğretmenlerin teknik sorunlar yaşadıkları ve bunun yanında elektrik kesintilerini de sıkça yaşadıkları, etkileşimli tahta kullanma oranının artmasına bağlı olarak öğretmenlerin eğitsel içeriklere rahatça ulaşabildikleri sonucu çıkarılabilir.

Okullarda yapılan görüşmelerde öğretmenlere çeşitli konularda "evet-hayır" şeklinde cevaplayabilecekleri sorular yöneltilmiş ve sınıf öğretmenlerinin bu sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Fatih Projesi Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahta Kullanımıyla İlgili Görüşleri

Öğretmenlere sorulan tek cevaplı sorular	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Etkileşimli tahtalar öğrencilerin dikkatini çekip, öğrenme isteklerini artıyor mu?	12	100	-	-
Öğrenciler etkileşimli tahta kullanma konusunda eğitilmeli mi?	11	92	1	8
Etkileşimli tahtalarda kullanılan yazılımı kullanışlı buluyor musunuz?	12	100	-	-
Etkileşimli tahta öğrencilerin ders içerisindeki motivasyonlarını arttırıyor ve zamandan tasarruf sağlıyor mu?	12	100	-	-
Etkileşimli tahta kullanırken yaşadığınız bir teknik sorunu çözmede teknik servisi yeterli buluyor musunuz?	1	8	11	92

Tablo 2'nın birinci sorusunda öğretmenlere "Etkileşimli tahtalar öğrencilerin dikkatini çekip, öğrenme isteklerini artıyor mu?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin %100 evet cevabını verirken, hayır cevabını veren olmamıştır. Bu sorunun sorulmasındaki amaç etkileşimli tahtanın öğrenciler üzerindeki dikkat çekme etkisini yeterince sağlayıp sağlamadığını ve öğrenmeye olan isteği arttırıp arttırmadığını öğrenmektir. Öğretmenlerin %100'ünün bu soruya evet cevabı vermesi, etkileşimli tahtanın öğrencilerin dikkatini toplamasında ve dersin daha etkili olmasında büyük yarar sağladığı kanaatini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca buradan sınıflarda etkileşimli tahtayı kullanmanın öğrencileri konuyu öğrenmeye daha istekli hale getirdiği sonucuna da varılabilir.

İkinci soruda öğretmenlere "Öğrenciler etkileşimli tahta kullanma konusunda eğitilmeli mi?" sorusu sorulmuştur. Bu sorunun sorulmasındaki amaç sınıflarda etkileşimli tahta kullanma bakımından öğrencilerin yeterli olup olmadığı konusunda öğretmen görüşlerini almaktır. Bu soruya öğretmenlerin %92'si "evet, eğitim almalı" cevabını verirken, %8'i "hayır, eğitim almamalı" cevabını vermişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin etkileşimli tahta kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları ve etkileşimli tahtanın daha verimli kullanılabilmesi için öğrencilerin eğitim almaları sonucuna varılabilir.

Üçüncü soruda öğretmenlere "Etkileşimli tahtalarda kullanılan yazılımı kullanışlı buluyor musunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu sorunun sorulmasının amacı, sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahtalarda bulunan yazılımı rahatlıkla kullanıp kullanmadıklarını öğrenmektir. Bu soruda öğretmenlerin %100'ünün yani tamamının kullanışlı olduğu cevabını verdiği görülmüştür. Buradan Fatih projesiyle sınıflarımıza giren etkileşimli tahtalarda bulunan yazılımın herkesin kullanabileceği ve ihtiyaca cevap veren bir şekilde hazırlandığı sonucuna varılabilir.

Dördüncü soruda öğretmenlere "Etkileşimli tahta öğrencilerin ders içerisindeki motivasyonlarını arttırıyor ve zamandan tasarruf sağlıyor mu?" sorusu sorulmuştur. Bu soruda ulaşılmak istenen etkileşimli tahtaların öğretmenlere zaman konusunda yarar sağlayıp sağlamadığı ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırıp arttırmadığı ile ilgili öğretmen görüşlerini saptamaktır. Sınıf öğretmenlerinin %100'ü yani tamamı bu soruya evet yanıtı verirken, hayır cevabını veren olmamıştır. Buradan öğretmenlerin sınıflarında etkileşimli tahta kullanmaya başladıktan sonra öğrencilerinin motivasyonlarının arttığı ve derslerde zamandan tasarruf sağladıkları sonucuna varılabilir. Etkileşimli tahtaların öğretmenlere uzun olan ve yetişmeyen konularda rahatlık sağlayacağı da söylenebilir.

Beşinci soruda öğretmenlere "Etkileşimli tahta kullanırken yaşadığınız bir teknik sorunu çözmede teknik servisi yeterli buluyor musunuz?" sorusu sorulmuştur. Burada amaç etkileşimli tahtada yaşanan teknik sorunları çözmede teknik servisin yeterli olup olmadığı konusunda öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu soruya öğretmenlerin %92'i "hayır, yeterli bulmuyorum" cevabını verirken, %8'i "evet, yeterli buluyorum" cevabını vermişlerdir. Buradan öğretmenlerin etkileşimli tahtayla ilgili yaşadıkları teknik sorunları çözmede teknik servisi yeterli bulmadıkları sonucu çıkarılabilir. Bunun sebebi olarak okullarda her geçen gün etkileşimli tahta kullanımının artmasına rağmen bu tahtalarla ilgilenen teknik elemanların yetersizliğinin gösterilebileceği söylenebilir.

Tablo 2'deki bulgular ışığında etkileşimli tahtaların öğrencilerin derslerdeki dikkatlerini ve motivasyonlarını arttırdığını, öğretmenlerin zamandan tasarruf etmelerini sağladığını, öğrencilerin öğrenme isteklerinin artmasına yardımcı olduğunu ve öğretmenlerin etkileşimli tahtalarda bulunan yazılımları kullanma konusunda sıkıntı yaşamadıkları sonuçları çıkarılabilir. Ayrıca öğrencilere etkileşimli tahta kullanma konusunda eğitim

verilmesi gerektiği, bu sayede öğrencilerin etkileşimli tahtaya uyum sağlayacakları ve etkileşimli tahtayı kullanma konusundaki sıkıntıların azalacağı söylenebilir. Son olarak, etkileşimli tahtalarda yaşanan teknik sorunları çözmede teknik servisin yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenleri ile etkileşimli tahta kullanımı hakkında yapılan görüşmelerde onlara etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlere sağladığı avantajların neler olduğu sorulup onlardan bu konudaki düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 3'te belirtilmiştir. Ayrıca Tablo 3'te bulunan her bir frekans öğretmenlerin verdiği farklı cevapları içermektedir. Her öğretmen birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 3. Etkileşimli Tahta Kullanımının Öğretmenlere Sağladığı Avantajlar

Etkileşimli tahta kullanımıyla ile ilgili açık uçlu soru	1.Zamandan tasarruf sağlıyor	2.Öğrencilerin dikkatini topluyor ve motivasyonlarını arttırıyor	3.Kalıcı öğrenme sağlıyor	4.Bilgiye ulaşmada kolaylık sağlıyor	5.Sağlık sorunlarında azalma sağlıyor	6.Teknolojiye ayak uydurmada kolaylık sağlıyor	7.Çoklu zekâya hitap ediyor	8.Derse aktif katılımı artıyor	9.Eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor	10.Öğretmenlerin planlı olmasını sağlıyor
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Etkileşimli tahta kullanımının öğretmenlere sağladığı avantajlar nelerdir?	9(24)	8(22)	3(8)	1(3)	1(3)	2(5)	7(19)	2(5)	3(8)	1(3)

Tablo 3'teki bulgular ışığında etkileşimli tahtanın zamandan tasarruf, kalıcı öğrenme, bilgiye ulaşmada kolaylık, sağlık sorunlarında azalma, teknolojiye ayak uydurmada kolaylık, eğlenerek öğrenme, öğretmenlerde planlı olmayı sağlama, çoklu zekâya hitap etme, öğrencilerin dikkatini toplama ve motivasyonlarını arttırma gibi avantajları olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin etkileşimli tahtanın en önemli avantajları olarak %24'lük dilimi oluşturan kısmı zaman tasarrufu sağlama ve %22'lik dilimi oluşturan kısım ise öğrencilerin dikkatini toplama ve motivasyonlarını arttırma olduğunu belirtmektedir. Sonrasında öğretmenler %19'luk payla etkileşimli tahtanın çoklu zekâya hitap etmesinin önemini ortaya koymuşlardır. Sınıflarda birbirinden farklı zekâ alanına sahip çocuklara kendi zekâ alanlarında öğrenmeyi sağlaması etkileşimli tahtanın önemli yararlarından biri olduğu söylenebilir. Bu yönüyle etkileşimli tahta hem öğretmene hem öğrenciye hem de öğrenme yöntemlerine önemli yararlar sağladığı ifade edilebilir. Ayıca katılımcılardan edinilen bulgular etkileşimli tahtanın hedeflen amaçlarını da sağladığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri ile etkileşimli tahta kullanımı hakkında yapılan görüşmelerde ikinci soru olarak onlara etkileşimli tahta kullanma konusunda karşılaştıkları sorun ve aksaklıkların neler olduğu sorulup onlardan bu konudaki düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 4'te belirtilmiştir. Ayrıca Tablo 4'te bulunan her bir frekans öğretmenlerin verdiği farklı cevapları içermektedir. Her öğretmen birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 4. Etkileşimli Tahta Kullanımında Karşılaşılan Sorun ve Aksaklıklar

Etkileşimli tahta kullanımıyla ile ilgili açık uçlu soru	1.Elektrik kesintisi	2.Teknik Arızalar	3.İnternet hızının yavaş olması	4.Alt yapı sorunu	5.Verilen eğitim yetersizliği	6.Radyasyona maruz kalma	7.Öğrencilerin hazırcılığa alışması	8.Donanım ve yazılım yetersizliği
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Etkileşimli tahta kullanma konusunda karşılaştığınız sorun ve aksaklıklar nelerdir?	9(31)	3(11)	4(14)	3(11)	4(14)	1(4)	1(4)	3(11)

Tablo 4'teki bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanma konusunda elektrik kesintisi yaşanması, teknik arızaların görülmesi, internet hızının yavaş olması, okulların alt yapısının etkileşimli tahtaya uygun olmaması, öğretmenlere etkileşimli tahta kullanma konusunda verilen eğitimin yetersiz olması, radyasyona maruz kalma, öğrencilerin bilgiye kolayca ulaşarak hazırcılığa alışması, donanım ve yazılımın yetersiz olması gibi sorun ve aksaklıklar yaşadıkları görülmektedir. Bu görüşlerden hareketle en çok yaşanan sıkıntının öğretmenlerin %31'lik kısmının verdiği cevapla elektrik kesintisi olduğu sonucuna varılmıştır. Elektrik kesintisinin etkileşimli tahtanın kullanımına çok fazla olumsuz etkisi olmasından dolayı en büyük sıkıntı olarak belirtilmektedir. Sınıf öğretmenleri, elektrik kesintisinden sonra en büyük sorunlar olarak eğitim yetersizliğini ve internet hızının yavaşlığını dile getirmişlerdir. Eğitimin yetersiz olmasının öğretmelerin etkileşimli tahtaya uyum sağlamasını zorlaştırmasından dolayı öğretmelerin bunu sorun olarak gördükleri söylenebilir. Shenton ve Pagett (2007) yaptıkları çalışmalarda birçok öğretmenin etkileşimli tahta kullanımı konusunda aldığı eğitimin yetersiz olduğunu ve bu verilen eğitimlerinde genellikle tahtayı kurmak için ihaleyi almış firma temsilcileri tarafından hazırlanan eğitimlerle sınırlı olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler etkileşimli tahtadan kaynaklı teknik arızalar yaşadıklarını ve okulların alt yapısının da etkileşimli tahtaya uyumlu olmamasının da birçok sıkıntı doğurduğunu belirtmişlerdir. Etkileşimli tahtalarda bulunan donanım ve yazılımın yetersiz olmasından dolayı da öğretmenler sorun yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise radyasyona maruz kalmayı ve etkileşimli tahtanın öğrencileri hazırcılığa alıştırdığını bir sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanma konusunda pek çok sıkıntı yaşadıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenleri ile etkileşimli tahta kullanımı hakkında yapılan görüşmelerde üçüncü soru olarak onlara etkileşimli tahtayı daha etkili kullanma konusundaki önerilerinin neler olduğu sorulup onlardan bu konudaki düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 5'te belirtilmiştir. Ayrıca Tablo 5'ta bulunan her bir frekans öğretmenlerin verdiği farklı cevapları içermektedir. Her öğretmen birden fazla cevap vermiştir.

Tablo 5. Etkileşimli Tahtayı Etkili Kullanma Konusundaki Öneriler

Etkileşimli tahta kullanımıyla ile ilgili açık uçlu soru	1.Öğretmenlere etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili iyi bir hizmet içi eğitim verilmeli	2.Donanım ve yazılım geliştirilmeli	3.Okullardaki internet hızı arttırılmalı	4.Etkileşimli tahtalarla ilgilenen teknik servis elemanları arttırılmalı	5.Eğitsel içerikler arttırılmalı	6.Elektrik kesintisine karşı okullara jeneratör temini sağlanmalı
	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)	f(%)
Etkileşimli tahtayı daha etkili kullanma konusundaki önerileriniz nelerdir?	5(28)	2(12)	3(18)	2(12)	3(18)	2(12)

Öğretmenlerin %28'lik kısmı öğretmenlere iyi bir hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. En çok bu öneride bulunmalarının sebebi ise öğretmenlere verilen eğitimin yetersiz bulunması olabileceği söylenebilir. Bunun haricinde öğretmenler okullardaki internet hızının arttırılması önerisinde bulunmuşlardır. Bu öneride bulunmalarının nedeni okullardaki alt yapı sorunlarından dolayı okullara fiber gibi hızlı internet bağlantılarının getirilememesi olabilir. Diğer bir öneri ise eğitsel içeriklerin arttırılması yönündedir. Bu durum öğretmenlerin istedikleri eğitsel içeriklere rahatça ulaşamadıklarını ve bu içeriklerin arttırılmasını istediklerini göstermektedir. Bulgulara göre en az öneriler etkileşimli tahtalarla ilgilenen teknik servis elemanlarının sayısının arttırılması, etkileşimli tahtalarda kullanılan donanım ve yazılımın geliştirilmesi ve elektrik kesintisine karşı okullara jeneratör temini sağlanması yönünde ortaya konulan önerilerdir. Yavuz ve Coşkun'un (2008) sınıf öğretmenliği okuyan öğrenciler üzerinde yaptıkları araştırmada öğrencilerin eğitimde teknolojik araçları kullanmalarının, öğrencilerin davranışlarını ve tutumlarını olumlu olarak etkileyeceği belirtilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin getirdikleri öneriler doğrultusunda etkileşimli tahta kullanma konusunda yaşanan sıkıntılar ve aksaklıklar giderilebilir. Etkileşimli tahta kullanımı daha verimli hale getirilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, araştırmaya katılan 12 öğretmenle yapılan görüşmelerde elde edilen görüşme formları incelenmiş ve elde edilen bulgular ışığında sınıf öğretmenlerinin fatih projesi kapsamında etkileşimli tahta kullanımında karşılaşılacakları sorun ve aksaklar, öğrenci ve öğretmenlere sağladığı avantajlar, etkileşimli tahtanın gerekliliği ve etkililiğine yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin, fatih projesiyle birlikte etkileşimli tahta kullanımında karşılaştıkları sorunlar; altyapı eksiklikleri, öğrencileri hazırcılığa alıştırması, elektrik kesintisi, teknik arızalar, eski okulların alt yapıya uyumsuzluğu, donanım ve yazılımların yetersizliği, bilgi eksikliği, seminer yetersizliği, internete bağlı sıkıntılar ve çok fazla radyasyona maruz kalma şeklinde ortaya konmuştur. Görüşlerin özellikle bilgi eksikliği, teknik arızalar, elektrik kesintisi, internete bağlı sıkıntılar ve seminer yetersizliği sorunları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Erduran ve Tataroğlu (2009) yaptıkları çalışmada etkileşimli tahtanın olumsuz etkilerinin; öğrencilerde rahatlama olması, etkileşimli tahtanın ilk kullanıldığı zamanlarda gereksiz katılımın olması ve öğrencileri hazırcılığa alıştırması, öğretmen tahtaya yeterince hâkim değilse yani yeterli eğitim almamışsa öğrencilerin sıkılması, ders hızlı işlendiği için zayıf öğrencilerin zorlanması şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri etkileşimli tahtayı kullanmaya başlamadan önce tahtayı kullanma konusunda deneyim kazanır ve karşılaşacağı sorunlara karşı bilgilendirilirse etkileşimli tahtadan daha çok verim sağlamaları mümkün olabilir.

Bu araştırmaya katılım sağlayan sınıf öğretmenleri etkileşimli tahta kullanma konusunda olumlu düşüncelere sahiptirler. Bu olumlu fikir, etkileşimli tahtanın bilgiye ulaşmada kolaylık sağlaması, eğlenceli ders işlenmesinin sağlanması, zamandan tasarruf sağlaması, öğrencilerin dikkatlerini toplamada kolaylık sağlaması sebebiyle ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunluğu, hayatın her yerinde olduğu gibi eğitimde de teknolojiyi kullanmak gerektiği düşüncesinde birleşmişlerdir. Bu konuda (Beeland, 2011) sınıf öğretmenlerinin sınıflarda öğrencilerle pek çok teknolojik araç kullanıldığını fakat etkileşimli tahtaların farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin derse katılımını sağlamada ve ihtiyaçlarını karşılamada önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenleri sınıflarda etkileşimli tahta kullanmanın öğrencilerin dikkatlerini çektiği ve derse odaklanmalarını sağladıklarını, derse aktif katılmak istediklerini, motivasyonu artırdığını, öğretmenlerin eğlenceli bir ders işlemesini, etkili öğrenme ve bilgiye kolay ulaşmayı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca etkileşimli tahta kullanımının öğrenci ve öğretmen üzerindeki sağlık problemlerinin azalacağına değinmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri genellikle öğrencilerin sırt çantalarının sağlık problemine neden olduğu ile ilgilidir. Bildiği üzere okul çantaları çocuklarda biyolojik açısından problemler oluşturabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerde bulunan farenjit ve alerji gibi hastalık etkileşimli tahta kullanımıyla azalacağı yönünde görüşler bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri, etkileşimli tahtanın bir başka faydasının da farklı zekâ alanlarına hitap etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Howard Gardner ile birlikte gelen çoklu zekâ anlayışı öğretmenlerce de kabul görmekte ve kullanılmaktadır.

Fatih projesinin gerekli olup olmadığı ile ilgili bulgulara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin bu projeyi ve etkileşimli tahta kullanmayı gerekli buldukları yönünde ortak fikir beyan ettikleri görülmektedir. Öğretmenler buna sebep olarak da çağa ayak uydurmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. (Kurtoğlu, 2009) yapmış olduğu araştırmada sınıf öğretmenlerin iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına yönelik görüşlerini almış ve öğretmenlerin bilgisayarı kullanma nedenleri olarak; e-okulu kullanma konusunda zorunlu olmaları, çağa ayak uydurmanın gerekliliği, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve öğrencilerine karşı küçük düşmemek olduğunu belirtmişlerdir.

Fatih projesiyle birlikte kullanılmaya başlanan etkileşimli tahtalar eğitimin odak noktası olmuştur. Bu amaçla pek çok okulda öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahtayı daha etkin ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için etkileşimli tahta kullanma ve eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Bu uygulamaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri önemli görülmektedir. Fatih projesi kapsamında sınıf öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili yaşadıkları sorun ve aksaklıklar, yeterlilikler, gereklilikler, öğretmen ve öğrencilere sağladığı yararlar ve etkileşimli tahta kullanımına yönelik genel görüşleri bir bütün olarak ortaya konmuştur.

Sınıf öğretmenlerinden etkileşimli tahta kullanımıyla ilgili elde edilen görüşler doğrultusunda geliştirilmiş çeşitli öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Etkileşimli tahtalar sınıf ortamlarında kullanılmalıdır.
- Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlere kılavuz kitaplarıyla birlikte o kitaplara ait etkileşimli tahtada kullanabilecekleri, içerisinde kılavuz kitaplarındaki bilgileri barındıran birer dijital kopyasını da vermelidir.
- Etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili öğrencilere ve öğretmenlere etkileşimli tahta kullanma eğitimi verilmelidir.
- Etkileşimli tahta kullanımı konusunda yaşanan teknik sorunlara yönelik sürekli destek sağlayabilecek teknik personel imkânı sağlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinden mezun olacak öğretmen adaylarına etkileşimli tahta kullanımına yönelik eğitimler verilmelidir.
- Okullarda internet hızını artırıcı alt yapı çalışmaları yapılmalıdır.
- Etkileşimli tahtalarda kullanılan donanım ve yazılımlar geliştirilebilir.
- Elektrik kesintisine karşı okullara jeneratör temini sağlanabilir.

Kaynakça

Bağcı, H. (2013). Fatih projesi çerçevesinde ortaöğretim öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Beeland, W. D. (2011). Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help?. Erişim: http://www.teachade.com/resources/support/5035b24ec2fbe.pdf

Erduran, A. ve Tataroğlu, B. (2009). Eğitimde akıllı tahta kullanımına ilişkin fen ve matematik öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *9th International Educational Technology Conference*, Ankara, Turkey.

Kaya, H. ve Aydın F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(1), 179-189.

Kurtoğlu, M. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecine entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin yeniliğin yayılımı kuramı temelinde incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Adana, Turkey.

Neuman, L. W. (2014). Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Polat, S. ve Özcan,A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.

Shenton, A. ve Pagett, L.(2007). From 'bored' to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in england. *Literacy UKLA*, 41(3), 129-136.

Yavuz, S. ve Coşkun, A. E. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 276-286.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 155-167.

Yapay Zekâ ve Robotların Eğitim Öğretim Ortamlarında Kullanılabilirliğine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Perceptions of Classroom Teachers regarding the Usability of Artificial Intelligence and Robots in Education Environments.

Eyüp Bozkurt[1]

Özet

Son zamanlarda yapay zeka ve robotların sınıf içerisinde kullanımı tartışılmakta ve kimi çevre tarafından kabul edilirken kimi çevre de yapay zeka ve robotların öğretmenlerin yerini alamayacağını, eğitim öğretim faaliyetlerinde ki verimliliğin düşeceğini ifade etmektedirler. Fakat yapay zeka ve robotların sınıf içerisinde kullanılmasını savunan insanlar ise öğretmenlerin gelişen teknoloji ile birlikte öğrenciye bilgi vermesinin, bilgi yüklemesinin anlamsız olduğunu bu işlevi yapay zeka veya robotların yapabileceğini, öğretmenlerin sadece eğitim faaliyetlerini yerine getirmelerinin yeterli olacağını ifade etmektedirler. Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamlarında yapay zekâ ve robotların kullanımına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla toplam sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve 62 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri yapay zekâ ve robotların eğitim öğretim ortamında kullanılabileceğini, yapay zekâ ve robotların öğretmenlerin yerini alamayacağını ifade etmişlerdir. Yine araştırmaya katılan öğretmenler yapay zeka ve robotların öğrencilerinin başarısını kısmen de olsa arttırabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri yapay zeka ve robotların eğitim öğretim ortamında kullanılabileceğini ifade etmelerine rağmen çocuğun psikolojisinin olumsuz etkileneceğini, sınıf hakimiyetinin sağlanamayacağını, yapay zeka ve robotlarla değerler eğitiminin yapılamayacağını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda taraflı ve kötü niyetli insanlar tarafından hazırlanmış yazılımlarında önüne geçilebileceğini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Yapay zeka, robot, okul ve yapay zeka, okul ve robot

Abstract

In this study, it was aimed to obtain the perceptions of classroom teachers regarding the usability of artificial intelligence and robots in education environments. For this purpose, the case study method, one of the qualitative designs, were adopted. For the collection of the research data, a structured interview form, which contained 8 questions, was formed and conducted with 62 classroom teachers. In the data analysis, the content analysis method was used. The participating classroom teachers in the study stated that artificial intelligence and robots can be used in education environments and artificial intelligence and robots cannot replace teachers. Furthermore, the participating teachers in the study stated that artificial intelligence and robots could partially increase the success of students. Although the participating classroom teachers in the study stated that artificial intelligence and robots could be used in education environments, they also stated that they could affect the psychology of students negatively in addition to the fact that classroom management cannot be ensured and values education cannot be conducted by artificial intelligence and robots. Moreover, they stated that the software prepared by biased and malevolent people could not be precluded.

Keywords: Artificial ıntelligence, robot, school and artificial ıntelligence, school and robot

Giriş

Teknoloji alanında yaşanılan gelişmeler ve değişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendisini hissettirmektedir. Teknolojik aletlerin birçoğu artık sınıflarda kullanılarak eğitim öğretim faaliyetlerinin etkinliği arttırılmaya çalışılmaktadır. Yapılan bütün yeniliklere rağmen eğitimin göz ardı edilemeyecek bir kısmı mutlaka okulda gerçekleşmektedir (Kazu ve Özdemir, 2009: 457). Eğitim teknolojilerinin ana amacı da okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine destek olabilmektir. "Teknoloji destekli eğitim ortamları, farklı öğrenen özelliklerine uygun öğretim materyallerinin tasarlanmasını hedeflemektedir" (Bozkurt, 2017: 39). Öğrenen özelliklerine göre eğitim ortamının düzenlenmesi doğal olarak öğrenci başarısını arttıracaktır ve istenen hedeflere ulaşma da kolaylıklar getirecektir. Tüm bu dönüşümlerin gerçekleştirilmesi sırasında unutulmaması gereken en önemli husus ise toplumların dijital dönüşümü kendileri için en uygun şekilde yaşayabilecekleri bir yol haritası belirleyerek eğitim sistemlerini ona göre yeniden düzenlemeleri gerekmektedir (Öztemel, 2018: 29). Eğitim sistemini teknoloji ve yenilikler ekseninde kendi yapısına uygun olacak şekilde dizayn etmeyi başarabilen toplumlar istediği başarıyı da elde edeceklerdir. Toplum bu değişimleri gerçekleştirirken aynı zamanda bu değişimleri de anlamak zorundadır. "Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gelişen teknolojinin, toplumu oluşturan bireyler tarafından anlaşılması gerekmektedir" (Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse 2003: 195). Bireyler tarafından anlaşılamayan teknolojinin başarılı olma şansı ve kabul görme şansında çok zordur. Şüphesiz bir toplum için eğitim en önemli faaliyetlerden bir tanesidir. Eğitim toplumun belirlediği bir sistemdir. Eğitim toplumun organizması ise öğretmende bu

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Elazığ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ebozkurt@firat.edu.tr

organizmanın hayat damarıdır (Yılmaz, 2007: 158). Yapılan yenilikler ve değişiklikler öğretmenlerin işini eğitim öğretim faaliyetleri açısından kolaylaştırmakta ve yardımcı öğeler olarak okullarda kullanılmasına imkan sunmaktadır. Bu imkan teknolojinin gelişmesi ile birlikte artık öğretmenin yerini ve konumunu da sorgulayacak duruma gelmiştir. Özellikle yapay zeka ve robot teknolojisinde yaşanılan gelişmeler öğretmenlerin varlığını tartışmaya açacak şekilde gündemde yer edinmektedir.

Yapay zeka ve robotlar teknoloji alanında uğraşan bilim insanlarının en çok zaman harcadığı iki kavramdır. Çünkü bu iki kavramın insanın hayatını daha da kolaylaştıracağını ve yenilikler getireceğini düşünmektedirler. Aslında kullanılmaya başlanılan yapay zeka uygulamalarının ve akıllı sistemlerin temelini, bugün "eğitim bilimleri" olarak bilinen bilim dalının oluşturduğu görülmektedir (Öztemel, 2003: 25). Bu durum yapay zekanın veya robotun eğitim ortamları için çokta uzak bir kavram olmadığını göstermektedir. Yapay zeka ve robot teknolojisi ile ilgilenen bilim inanları artık eğitim ortamlarında bunları kullanmaya başlamışlardır. "Bilgiyi depolayacak, saklayacak ve kullanacak makineler geliştirmek ve bunlardan eğitimde yararlanmak için çalışmalarını sürdüren bilim adamları yapay zekâ sistemleri ile donatılmış makineleri sınıf ortamında denemeye bağlamışlardır" (Aslan, 2014: 16). Sınıf içerisinde ki uygulamaların olumlu veya olumsuz sonuçlarını zamanla görebilecek ve üzerinde değerlendirmeler yapabilecek duruma gelmiş olacağız. Teknoloji alanında yapılan yenilikler hayatımızın birçok alanında bizleri olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Hayatımızın her alanında aktif rol alan teknolojik aletler insanların vazgeçilmez araçları haline gelmiştir. Yaşanılan bu değişim ve gelişimler içerisinde birlikte eğitim öğretim ortamlarında da teknolojinin etkisi hissedilmektedir. Öğretmenlerimiz sınıf içerisinde projeksiyon, akıllı tahta gibi birçok teknolojik ürünü kullanarak eğitim öğretim ortamlarını çeşitlendirmeye çalışmaktadır. Fakat teknolojik anlamda yaşanılan hızlı değişim sayesinde bu araçlarda yetmemeye yenileri aranmaya başlanmıştır. Özellikle son zamanlarda oluşturulmaya başlanılan yapay zekâ ve robotların insanların hayatını daha da fazla etkileyeceği ve eğitim öğretim ortamlarında da kullanılacağı öngörülmektedir. Hatta bazı ülkelerde yapay zekâ ve robotların eğitim öğretim ortamında kullanılmaya başladığı da görülmektedir. Tüm bu gelişmeler eğitimde yeniliklere ve değişimlere de sebep olmaktadır. Yapay zeka ve robotların öğretmenlerin yerini alabilmesi veya eğitim öğretim faaliyetlerinden öğretmenlerin tamamen çekilmesi şuan için çok fazla mümkün görünmemektedir. Çünkü öğretmen aynı zamanda duyguları ile birlikte sınıf içerisinde yer alan ve rol model olabilen bir unsurdur. Tüm bunlar aslında yapay zeka ve robotların öğretmenin yerine alternatif olacak şekilde değil, öğretmeni destekleyici yardımcı olabilecek şekilde kullanılmasının doğru olacağını şuan için bizlere göstermektedir. Özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenciler üzerinde ki etkisini düşündüğümüz zaman yapay zeka ve robotların şuan ki teknoloji ile sınıf öğretmeninin yerini almasının zor olduğunu söyleyebiliriz. Bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin eğitim öğretim ortamlarında yapay zekâ ve robotların kullanımına ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma da nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Varolan bir durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan durum çalışmalarında, bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018- 2019 eğitim öğretim yılında Elazığ ilinde görev yapan 62 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Veriler

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	38
	Erkek	24
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	6
	6-10 Yıl	6
	11-15 Yıl	15
	16- 20 Yıl	20
	21 ve üzeri	15
Görev Yeri	İl	50
	İlçe	12

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla ilgili literatür tarandıktan sonra ilk etapta toplam on bir soru belirlenmiştir. İki alan uzmanının görüşü alındıktan sonra üç soru çıkartılmış ve toplam sekiz sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formunun son hali verilerek uygulanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan görüşme formu çalışma grubunda bulunan 62 öğretmene araştırmacı tarafından bire bir uygulanmış ve öğretmenlerin sormak istedikleri sorular cevaplanarak bilgilendirmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini ve geçerliliğini sağlamak amacıyla Christensen, Johnson ve Turner (2015: 405)' nun belirtmiş olduğu geçerlik stratejilerinden olan kapsamlı alan çalışması, dış denetim ve doğrudan alıntı gibi stratejiler kullanılmıştır. Verilerin analizi sırasında temalar, alt temalar oluşturulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde araştırma bulgularına ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Soru 1. Yapay zeka ve robotlar eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılabilir mi?

	Frekans
Kullanılabilir	13
• Desteklemek amacıyla	6
• Bilgi erişimi sağlar	4
• Dersi zenginleştirir	3
Kullanılamaz	34
• İnsani özellikleri yok	18
• İkili ilişkileri yönetemez	4
• Sevgi olmazsa eğitim olmaz	8
• Öğretmen en etkin mekanizma	4
Kısmen	15
• Yardım amaçlı	9
• Bilgi vermek amacıyla	6

Örnek İfadeler

Ö27: Robotların çok kısıtlı amaçlarla sınırlı işlerde, yapay zekanın ise veri alınabilen işlenebilen her alanda kullanılabileceğini düşünüyorum.

Ö5: Evet kullanılabilir. Dersleri zenginleştirmek ve öğretmene yardımcı bir kaynak oluşturması açısından kullanılabilir.

Ö45: Eğitimde kullanılamaz. İnsan yetiştirmenin, insanları duygularıyla anlamanın robotlara uygun olduğunu düşünmüyorum.

Soru 2. Yapay zeka ve robotlar öğretmenlerin yerini alabilir mi? Neden?

	Frekans
Alabilir	4
• Öğrenciyi bilgiye yönlendirebilir	3
• Öğretmenler yetersiz olduğu için	1

Alamaz	45
• Sınıf kontrolünü sağlayamaz	8
• Duygu yok	18
• Öğrencilere sevgi veremez	12
• İnsan vasfını taşımıyor	7
Kısmen	13
• Bilgi verileceği zaman	9
• Ysrdımcı olmak amacı ile	4

Örnek İfadeler

Ö53: Alamaz. Çünkü öğretmenlik bir gönül mesleğidir. Öğrenciyle göz göze gelmek omzuna dokunmak bir ihtiyacını gidermek gerekir. Karşılıklı bir bağ oluşması gerekir. Öğrencinin kendisinin sevildiğini hissetmesi gerekir. Yapay olan gerçek olmayan şeylerin etki gücü yoktur.

Ö23: Branşa göre alabilir. Mesleki eğitim veren kurumlarda bireysel beceri geliştirmek amaçlandığı için yeterli olabileceğini düşünüyorum.

Ö43: Alabilir. Çünkü Türkiye' de her birey yeteneklerine uygun ve öğretmenlik vasfını tamamen taşıdığı için öğretmen olmuyor.

Ö60: Bilgi olarak alabilir. Ancak sosyal ilişkilerin gelişimi, bireylerin etkileşiminin azalmasına, insanların duygusal yakınlaşmasının önüne geçer.

Soru 3. Yapay Zeka ve Robot öğretmen ve öğrenci arasında duygusal bağ kurulabilir mi? Neden?

	Frekans
Kurulabilir	**3**
• Yazılımları yapılarak	3
Kurulamaz	**51**
• Çünkü duygudan yoksun	47
• Hatasız davranış sergilenmesini ister	4
Kısmen	**8**
• Sosyalleşmek amacıyla	8

Örnek İfadeler

Ö10: Duygusal bağ sadece aynı duyguları paylaşanlar arasında oluşur. Robotlar sevgiyi, üzüntüyü, empatiyi bilmezler.

Ö34: Yapay zeka ve robotların zorlanacağı tek yer burasıdır.

Ö46: Geliştirilecek yazılıma bağlı olarak değişebilir. Olmaz diye bir şey yok

Soru 4. Yapay Zeka ve Robot öğretmenler çocuğun psikolojisini nasıl etkiler?

	Frekans
Olumlu	4
Çocukla iyi anlaşabilir	4
Olumsuz	42
• Duygusal bağ olmaz	27
• Çocuğu anlamaz	10

• Öğrenciyi anlamakta zorluk çeker	4
• Kötü yazılımlar	1
Kararsız	**16**

Örnek İfadeler

Ö15: Çocuk karşısında hep bir insanın olmasına alışıktır. Onun bilgi vermesine duygu ve düşüncesini aktarmasına. Karşısında bir robot görürse onunla hemen iletişime geçemez. Bu da çocuğun psikolojisini olumsuz etkiler.

Ö34: Çocuk güvenmek, inanmak, sevmek ister. Olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.

Ö49: Herhangi bir etkisi olacağını düşünmüyorum.

Soru 5. Yapay zeka ve robotlar eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasında öğrencinin başarısını arttırır mı? Azaltır mı? Neden?

	Frekans
Arttırır	27
• Bilgiyi en iyi şekilde verir	15
• Anlatım da sorun yaşamaz	12
Azaltır	13
• Öğrencinin dilinden anlamaz	8
• Öğrenciye bilgiyi yükleyemez	5
Kısmen	22
• Öğretmen destekli olursa	14
• Geri dönüt alabilirse	8

Örnek İfadeler

Ö1: Robotlar sadece öğrenciye bilgi verilmede kullanılacağı için başarı sağlanabilir. Herhangi bir sorunda kendisinde yüklenen yazılımlardan dolayı anında dönüt yapılabilir. Buda başarıyı arttırabilir.

Ö8: Yardımcı olarak kullanıldığında başarı sağlanabilir. Günün koşullarına göre hareket etmek lazım.

Soru 6. Yapay Zeka ve Robot öğretmen sınıf hakimiyetini sağlayabilir mi? Neden?

	Frekans
Sağlayabilir	6
• Yazılımlar sayesinde	5
• Öğretmenden bir farkı olmaz	1
Sağlayamaz	46
• Çünkü insan değil	35
• Öğrencileri kontrol etmesi imkansız	7
• Duygu olmadığı için	4
Kısmen	10
• Öğretmen destekli olursa	10

Örnek İfadeler

Ö19: Sağlayamaz. Normal bir insanın duygularına ve tepkilerine sahip olamayacağına göre sağlaması zor olur. Kaldı ki günümüz çocuklarında sınıfta öğretmenler bile bazen hakimiyet kurma noktasında yetersiz kalabiliyor. Robotlardan bunu beklemek fazla iyimserlik olur.

Soru 7. Yapay zeka ve robotlar ile değerler eğitimi yapılabilir mi? Neden?

	Frekans
Yapılabilir	7
• Bilgi olarak çok iyi aktarır	7
Yapılamaz	39
• Duygu yok	12
• Değer insani bir özellik olduğu için	20
• Rol model olamadığı için	7
Kısmen	16
• Bilgi kısmında olabilir	12
• Öğretmen desteği ile olabilir.	4

Örnek İfadeler

Ö62: Öğretimi verilebilir ama eğitim boyutu çok zor. Değerler eğitiminin ruh ve maneviyat boyutu eksik kalır. His gurur sevinç hasret iman vatan bayrak sevgisi millet aşkı duyguları ortaya çıkarılarak verilir. Bunlar robotta olmaz.

Ö27: Kısmen yapılabilir. Bilgiyi verebilir. Ancak onu yaşantıda çocuğa veremez. İletişimi sağlayamaz. Sadece teoride kalır.

Soru 8. Taraflı ve kötü niyetli insanlar tarafından oluşturulan yazılımlarla karşılaşıldığında neler yapılabilir?

	Frekans
Önüne Geçilebilir	26
• Yazılımlarla korunabilir	21
• Sık sık kontrol edilerek	5
Önüne Geçilemez	20
• Kötü niyetli insanlar hep olacaktır.	17
• Virüs bir bulaştı mı durduramazsın	3
Kısmen	16
• İyi niyetli insanların desteği ile	12
• Çok sık kontrol edilerek	4

Örnek İfadeler

Ö14: Her zehrin bir panzehiri olduğu gibi kötü ve taraflı yazılımlarında imha edilebileceği bir yol vardır. Ya yazılım tamamen saf dışı bırakılır yada yazılımdaki virüsler temizlenerek iyi bir yazılım olması sağlanır.

Ö21: Devletin bu konuyla alakalı kuracağı birimler vasıtasıyla bu durumlarla mücadele edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Teknoloji alanında yaşanılan yenilikler, teknolojinin eğitim sistemi içerisinde daha fazla yer edinmesine yol açmaktadır. Çünkü teknoloji ilerledikçe, eğitim için sahip olduğu potansiyel de artıyor (Raskind, Smedley ve Higgins, 2005: 114). Bu artışın eğitime olumlu veya olumsuz birçok etkisi ile karşımıza çıkmaktadır. Eğitim teknolojilerinde yaşanılan gelişmeler ve değişmeler bireylerin eksiklerini gidermenin yanında aynı anda dünyanın her yerinde öğrenme fırsatı da sunmaktadır. "Eğitim teknolojileri geleneksel eğitimin gerçek veya algılanan yetersizliklerine çözüm olarak değil aynı zamanda dünyadaki eğitim fırsatlarındaki eşitsizliği azaltmaya yönelik araçlar olarak da görülmektedir" (Amiel ve Reeves, 2008: 29). Eğitim fırsatlarında ki eşitsizliğin giderilmesi daha iyi bireylerin ve toplumların oluşmasının önündeki engelleri de kaldıracaktır.

Eğitim teknolojilerinde ki yenilik ve değişiklikler öğretmen rolünde de birçok değişikliğe sebep olmaktadır. Özellikle bilgisayarın etkileşimli doğası ve öğrenci merkezli etkinlikler ve keşifler sağlamak için imkan sunması, bilgisayar kullanan öğretmen rolünde köklü bir değişim gerektirmiştir (Hannafin ve Savenye, 1993: 28). Bu değişime ve yeniliğe öğretmenlerin uyum sağlaması zaman almış olsa da öğretmenler artık bilgisayar

teknolojisini sınıflarda ders yardımcı araç gereci olarak kullanmakta ve derslerini daha verimli bir şekilde yürütmektedir.

Sınıf içerisinde öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Fakat yapılan yenilikler sonucunda dünyanın belirli bölgelerinde artık sınıflarda yapay zeka teknolojileri ve aynı zamanda robot teknolojileri de kullanılmaya başlanmıştır. Alacapınar (2018: 23) yapmış olduğu çalışmada robotların zaten yaşamımıza girdiğini ve eğitim öğretim ortamında da kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu sonuç aslında hayatımızın her alanında teknolojinin yer edinmesi ile birlikte beklenen bir sonuçtur. Özellikle kullanılan yapay zeka teknolojilerinde artık gerçek birey ile yapay zeka ayırımı yapılamamakta ve yapay zekalar bir insanın ses tonunu, vurgusunu en iyi şekilde kullanarak konuşabilmektedir.

Tüm bu gelişmelere baktığımızda yapay zeka ve robotların sınıf içerisinde kullanılması artık kaçınılmaz bir sondur. Sınıf ortamında robotların kullanımının öğrencilerin motivasyonunu arttıracağı, öğrencilerin derse katılımlarını arttıracağı, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (Yaşaroğlu, 2018: 27). Amaç öğrencinin derse olan ilgisini ve dersin verimliliğini arttırmak ise bu teknolojileri sınıf içerisinde de kullanmak gerekmektedir. Şuan ki teknoloji ile robotların duygu yönünün eksik kalacağı, çocuklarla birebir iletişim sağlamakta zorluklar yaşayacağı gibi haklı endişeler taşınmaktadır. Gelişecek teknolojilerle birlikte bunun da çözümünü bilim insanları büyük bir ihtimalle bulacaklardır. Ama sınıf içerisinde tamamen öğretmenin yerini alarak dersi yürütme değil, destek amaçlı, yardımcı öğretmen rolünde sınıfta yer alması daha doğru olacaktır.

Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri

- Yapay zeka ve robotlar eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılamayacağını
- Yapay zeka ve robotların öğretmenlerin yerini alamayacağını
- Yapay zeka ve robotlar ile öğrenci arasında duygusal bağ kurulamayacağını
- Yapay zeka ve robotların çocukların psikolojisini olumsuz etkileyeceğini
- Yapay zeka ve robotların eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılmasında öğrencinin başarısını arttırabileceğini
- Yapay Zeka ve Robot öğretmenlerin sınıf hakimiyetini sağlayamayacağını
- Yapay zeka ve robotlar ile değerler eğitiminin yapılamayacağını
- Taraflı ve kötü niyetli insanlar tarafından oluşturulan yazılımların önüne geçilebileceğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

- Teknolojik yeniliklerin sınıf ortamında alternatif olarak değil, destekleyici olacak şekilde düzenlenmelidir.
- Yapay zeka ve robotların sınıf ortamında kullanılması halinde güvenlik, psikolojik, sosyolojik sorunlar yaşanmaması için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Araştırmacılar yapay zeka ve robotların sınıf ortamında kullanımına ilişkin ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerini alabilirler.
- Araştırmacılar yapay zeka ve robotların kullanımında yaşanabilecek sorunlara ilişkin araştırmalar yapabilirler.

Kaynakça

Alacapınar, F. G. Gelecekteki öğretmen ve okul konusunda eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. In *1st International Human Science Research Congress* (p. 17).

Amiel, T., & Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: Rethinking technology and the research agenda. *Journal of educational technology & society*, *11*(4), 29-40.

Aslan, E. (2014). Yabancı dil öğretiminde robot öğretmenler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(1), 15-26

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (2), 191-196.

Bozkurt, S. S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 37-60.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz, (Çev. A. Alpay), Anı Yayıncılık, Ankara.

Hannafin, R. D., & Savenye, W. C. (1993). Technology in the classroom: The teacher's new role and resistance to it. *Educational Technology, 33*(6), 26-31.

Kazu, İ. Y. ve Özdemir, O., 2009, Öğrencilerin bireysel özelliklerinin yapay zeka ile belirlenmesi (Bulanık mantık örneği), XI. Akademik Bilişim Konferansı, 11-13.

Öztemel, E. (2003). ”Yapay Sinir Ağları”. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Öztemel, E. (2018). Eğitimde yeni yönelimlerin değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 25-30.

Raskind, M., Smedley, T. M., & Higgins, K. (2005). Virtual technology: Bringing the world into the special education classroom. *Intervention in School and Clinic, 41*(2), 114-119.

Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği Üzerine Bir Öngörü Denemesi. *Akademik Matbuat, 2*(1), 16-29.

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

Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(1), 155-167.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Not Alma Alışkanlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Akdeniz University Faculty of Education Students Are Not At The Habit Of Receiving Investigation Of Various Variables

Ceren Deniz Alp[1], Ceyda Aslan[2]

Özet

Bu araştırmada, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlığını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiş ve nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri Aydın ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen "Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Veri sayısı yüksek olduğu için normallik sınanmamış, normal dağıldığı varsayılmıştır.. Ölçekte yer alan Kodlama ve Harici Bellek stratejisi faktörleri ile akademik başarı arasındaki ilişki Person Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi, cinsiyet arasındaki ilişki bağımsız örneklemler için t Testi, okunulan bölüm ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki ise One Way Anova testi kullanılarak incelenmiştir. Kodlama ve Harici Bellek stratejisi ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kodlama ve Harici Bellek stratejileri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kodlama ve Harici Bellek stratejileri ile okunulan bölüm arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kodlama ve Harici Bellek stratejileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı ilişki yoktur.

Anahtar kelimeler: Not alma alışkanlığı, öğretmen adayı

Abstract

In this study, it is aimed to examine the habit of taking notes of undergraduate students of Education Faculty in terms of various variables. The study was descriptive and it was carried out with relational survey model. Quantitative research method was used in the research. Research data were collected through the "Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği" which developed by Aydın and Doğan (2018). Since the number of data were high; normality has not been tested, it has been assumed to be normal. The relationship between Coding and External Memory strategy factors and academic achievement in the scale was analyzed by Person Moments Product Correlation Coefficient; The relationship between Coding and External Memory strategy factors and gender was determined by T Test for independent samples; The relationship between the level of the department and the grade was examined using the One Way Anova test. There is a significant relationship between Coding and External Memory strategy and academic achievement. There is a significant relationship between Coding and External Memory strategy and academic achievement. A significant relationship was found between the Coding and External Memory strategies and gender. There is a significant relationship between Coding and External Memory strategies and the department. There is no significant relationship between Coding and External Memory strategies and class level.

Keywords: Note taking habits, candidate of teacher

Giriş

Gelecek için nitelikli bireylerin yetişebilmesinde bugünün nitelikli öğretmenlerine önemli derecede ihtiyaç vardır. Birey, birçok yeteneğe sahip olarak dünyaya gelir. Ancak doğuştan getirdiği yetenekleri onun bütün ihtiyaçlarının karşılaması için yeterli değildir. Bu sebeple bireyler, yaşamlarını daha nitelikli hale getirmek için bir yetiştirilme süreci içinde yer alırlar. Bu yetiştirilme sürecine en genel anlamıyla "eğitim" denmektedir.(Onur ve Şanal, 2016:1).

Eğitim, geçmişte ve gelecekte çağdaş yaşamın en önemli unsurlarından biridir. Eğitim-öğretim kurumlarının en üst basamağından biri olan üniversitelerin ayrı bir önemi bulunmaktadır. Üniversite, öğrencinin kendinin farkında olmasını, kendini geliştirmesini, başarılı olması için yapması gerekenleri keşfetmesini ve eğitim hayatında birçok faktörü alışkanlık haline getirmesini sağlar. Eğitim bu açıdan, insanları belli amaçlarına göre yetiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır. (Fidan, 1996: 7, Akt. Uyar, 2008). Eğitim hayatındaki bu etkenler; planlı ve programlı çalışma, sorumluluklarını yerine getirebilme, not alma alışkanlığı gibi birçok unsuru içerir. Eğitimde en önemli etkenlerden biri de öğretmendir. Öğretmen, öğrenciye yol gösteren en önemli kaynaklardan biridir. Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken yeterlilikler kapsamında ele alınan önemli yeterlilikten biri de öğrenmeyi öğrenme kavramıdır. Öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek öğrenmeyi öğrenen iyi bir modelle gerçekleşebilir (Ataseven, 2014:3). Bu noktada öğretmenin bilgisi ve öğretme başarısı kalıcı öğrenme için önemli bir etkendir. Çögenli (2011)'ye göre, etkili öğretme-öğrenme ortamının oluşturulabilmesi, öğretmenlerin de öğrenciler gibi kendi öğrenme özelliklerinin ve öğrenme yollarının farkında olmasıyla mümkün olacaktır. (Ataseven, 2014:3)Öğrenme pasif alma süreci değil aktif olarak anlam oluşturma sürecidir. Öğrenme birey tarafından oluştuğu için özneldir. Öğrenme zihinsel süreçlerden geçtiği için kavramsal değişmeyi içerir. Öğrenme bireyin beklentilerinde oluştuğu için duyuşsaldır.

[1] Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, cdenizalp@icloud.com
[2] Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ceydaslan@icloud.com

Öğrenme öğrenci merkezlidir (Saban, 2002; Özden, 2003, Akt. Akınoğlu, 2004). Öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif hale gelmeleri, farklı zekâ türlerine ve öğrenme stillerine uygun olarak hazırlanan ders içi etkinliklerle bilgiyi kendi kendilerine yapılandırmaları gerekmektedir. Bu noktada da öğrenme stil ve stratejilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme stili, bilgiyi işlemede ve transfer etmede kişinin süreklilik gösteren tercihidir. Öğrenme stratejisi ise, "öğrenenin öğrenme boyunca gerçekleşen ve motivasyonunu ve bilgiyi edinme, bellekte tutma ve transfer etmeyi içine alan kodlama sürecini etkileyen eylemleri ve düşünceleridir" (Weinstein ve Mayer, 1986, s.317, Akt. Ataseven, 2014:4). "Öğrenmede stil ve strateji birbirini tamamladığı zaman anlam kazanan birbirine yakın iki ayrı yapıdır" (Güven, 2004, s.69, Akt. Ataseven, 2014:4). Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde kendi öğrenme biçimlerinin farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirmelerine bağlıdır. Bu durumda öğrenciler kendi öğrenme stratejilerinin farkında olmalı ve etkili kullanmalıdır. Tunçer ve Güven'e (2007) göre bireylerin nasıl öğrendiklerinin farkına varmaları, bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri yorumlayıp kullanabilmeleri ve mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler ortaya koyabilmeleri; öğrenmeyi öğrenmeleriyle, kısa ve öz anlatımla öğrenme stratejilerini öğrenmeleri ile olanaklı hale gelmektedir. İnsan doğası gereği farklılıklara sahiptir. Bazı kişiler dinleyerek, bazıları okuyarak bazı kişiler ise sadece görerek öğrenir. Bazı öğrenciler ise dersi dinleyerek notlar alır. Öğrendiklerini ilk ağızdan yazar ve kendi cümleleriyle toparlayarak kullanır. Durukan ve Maden (2010)'e göre, "Dinlemek, başarının anahtarıdır. İyi bir dinleyici olmadan başarılı olmayı düşünmek zordur. Dinlemek insana yeni ufuklar açar; ayrıca dinleme, öğrenmenin de anahtarıdır. Bu nedenle dinleme becerisinin geliştirilmesi amacıyla bazı yöntemler oluşturulmuş ve ilköğretim seviyesinden itibaren uygulanmaya çalışılmıştır. Bunlardan en sık kullanılanlarından biri de İFİKAN (İleriye bak-Fikirler-İşaretler-Katıl-Araştır-Not tut) yöntemidir. İFİKAN yönteminin son basamağı olan not tutma yöntemi ise etkili öğrenmenin dinlenilenlerin anlamlandırılmasında ve daha uzun süre hatırda tutulmasında önemli tekniklerdendir. "Bilgiyi saklamanın ve ileride anımsamanın en etkili yolu not alma ve daha sonra bu bilgileri tekrarlamadır. Not almanı en önemli yararlarından biri, kendi anladığınız biçimde derste öğrenilenleri kaydetme ve saklama imkânını sağlamasıdır. Derste alınan notlar hem bilgilerin kalıcı hâle getirilmesi hem de zaman zaman başvurulabilecek bilgi kaynağı olmasından dolayı öğrenmede büyük rol oynamaktadır. Diğer yandan not alma becerisi, bireyin aktif bir biçimde anlatılan konunun üzerine yoğunlaşmanızı ve anlamlandırılan bilgilerin kâğıda aktarılmasına yardımcı olur. Böylelikle derse daha iyi yoğunlaşmayı sağlar" (Durukan ve Maden, 2010:65). Not tutmak beynin kendisi ile iletişim kurma yoludur (Buzan, 2003-a: 39). Bilişsel bir perspektiften bakıldığında not alma, duyulan ya da okunan bilgilerin sadece kısaltılmış basit bir sureti olarak düşünülemez (Piolat, Olive ve Kellogg, 2005: 306). Simonet ve Simonet'e (1995: 14, 24) göre not almayı bilginin yazılı aktarımında en etkili yol olarak görmekte ve not almanın anlama kaygısı taşımadan yapılan mekanik bir etkinlikten çok gerçek ek değer taşıması gereken zekice bir çalışma olduğunu ifade etmektedir. Çünkü "not tutma, mesajın önemli unsurlarını zihne işlemede duyuların çoğunu harekete geçirir". Boyle ve Weishaar'a (2001: 140) göre not alma becerilerinin öğrenme yetersizliklerini azaltmada ve biliş ötesi süreçleri kullanırken kısa ve uzun süreli hatırlamaları artırmada etkili olduğunu belirtir. Amaçlı ve odaklanmış bir dinleme olmadan doğru notlar almak olanaksızdır. Derste etkin not tutulmazsa öğrenme ve bilgileri saklama becerisi büyük ölçüde azalır (Akt: Aydın, 2010:48). Not almak öğrenilen bilginin akılda tutulmasını ve öğrenilen bilgiyi unutmayı engelleyerek kişiye mal olmasını sağlar. Not alma öğrenmeyi artırır çünkü öğrenen bilgileri kaydederken içeriğe ilişkin olarak kendisine sorular sorar ve notları kendi cümleleri ile yazarken onları işlemiş olur (Najar, 1997, Akt. Çetingöz, 2006:25-26). Dincel'e (2016) göre not alma, özellikle derslerde ders kitabında bulunmayan açıklamaların, düşüncelerin, okunan kitap ya da yazıların, dinlenilenlerin, gözlenenlerin ve ya düşünülenlerin ana noktalarının saptanarak, kısaca kaydedilmesidir. Not alma hayatımız boyunca vardır ve bireylerin hayatları boyunca kullanabilecekleri bir etkinliktir. Tabak ve Karadüz (2016)' e göre not alma ihtiyacı, günlük hayatta çeşitli durumlarda sık sık ortaya çıkmaktadır. Not alma/tutma, etkili bir anlamlandırma stratejisidir ve zihinsel bir etkinliktir. Dinleme ve not alma/tutma derste başarılı olmayı sağlayan kritik bir beceridir. (Şahin, Aydın ve Sevim, 2011:30). Başarı, farklı alanlar için farklı tanımlanmakla birlikte genelde belirlenen bir noktaya hedefe ulaşma düzeyi olarak betimlenebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenciler başarı düzeyleri açısından farklılaşırlar (Buluş, $Duru_1$, Balkıs ve $Duru_2$ 2011:188). Not alma faktörüne baktığımızda not alan öğrenci ile almayan öğrenci arasında farklılaşmalar görülebilmektedir. Not alma alışkanlığı, hayatın her aşamasında bireylere kolaylık sağlamaktadır. Bilinmektedir ki, etkili not alma üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmaktadır (Strong ve diğ., 2002,Akt. Çetingöz ve Açıkgöz, 2009:582). Ders sırasında ya da sonrasında not alan öğrencinin akademik açıdan daha refah bir dönem geçirdiği görülmekte ve öğrenilenlerin sınanmasına sıra geldiğinde ise öğrencinin başarı oranı pozitif yönde etkilenmektedir. Öğrenci not alır fakat bunu alışkanlık haline getirmezse başarı pozitif yönden negatif yöne geçecektir. Doğan ve Aydın (2018) not almanın iki işlevi olduğunu ortaya koymuşlar ve bu işlevler "dışsal bellek" ve "kodlama" işlevleridir. Dışsal bellek hipotezine göre notlar kişilerin daha sonra erişebilecekleri bellekler gibidir ve kaydedilen bilgiye daha sonra erişebilmek öğrenmeyi artırır. Kodlama hipotezine göre bilgilerin zihinde işlendiği anda not almak kişiyi bilişsel olarak daha aktif hâle getirir ve öğrenmeyi artırır (Doğan ve Aydın, 2018:163). Not alma etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesini destekleyen bir öğrenme stratejisidir. Etkili not alma becerilerinin kullanımı ile akademik başarı ve diğer

öğrenme ürünlerinin niteliği paralellik göstermektedir. Ancak etkili notlar almak için not almaya ilişkin bazı stratejilerin de bilinmesi gereklidir (Çetingöz, 2006:24). "Bilgiyi saklamanın ve ileride anımsamanın en etkili yolu not alma ve daha sonra bu bilgileri tekrarlamadır. Not almanı en önemli yararlarından biri, kendi anladığınız biçimde derste öğrenilenleri kaydetme ve saklama imkânını sağlamasıdır (Durukan ve Maden, 2010:65). Aslandağ ve Çetinkaya(2019:192) ise not alan öğrenciler ile not almayan öğrenciler karşılaştırıldığında not alan öğrencilerin daha iyi kavradığını vurgulamaktadır. "Derste alınan notlar hem bilgilerin kalıcı hâle getirilmesi hem de zaman zaman başvurulabilecek bilgi kaynağı olmasından dolayı öğrenmede büyük rol oynamaktadır. Diğer yandan not alma becerisi, sizin aktif bir biçimde anlatılan konunun üzerine yoğunlaşmanızı ve anladığınız bilgileri kâğıda aktarmanıza yardımcı olur. Böylelikle derse daha iyi yoğunlaşmanızı sağlar" (Durukan ve Maden, 2010:65). Aydın (2010)'a göre derste etkin not tutulmazsa öğrenme ve bilgileri saklama becerisi büyük ölçüde azalır. Bu bilgiler ışığında yapılan çalışmayla, Akdeniz Üniversitesi öğretmen adaylarının not alma alışkanlıkları çeşitli değişkenlerle ilişkisi analiz edilmiş ve not alma alışkanlıklarının ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, not alma alışkanlığının hangi değişkenlerde belirleyici oldukları konusunda da fikir sahibi olunması amaçlanmaktadır. Bu değişkenler; akademik başarı, cinsiyet, bölüm ve sınıftır. Araştırmanın problem cümlesi, "Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin not alma alışkanlığını çeşitli değişkenlerle ilişkisi var mıdır?". Araştırmanın amacına ulaşması için birkaç alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlığı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlıkları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlıkları okunulan bölüme göre farklılaşmakta mıdır?
4) Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlıkları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modelinde ise, betimsel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma, çoğunlukla ilişkisel araştırma olarak adlandırılır. Araştırmacılar bu tür olası ilişkileri araştırarak, olguyu daha iyi anlayabilmektedir. Bunun yanı sıra, ilişkilerin belirlenmesi, kişinin tahminlerde bulunmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Araştırma Grubu

Eğitim Fakültesi öğrencilerinin not alma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 632 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise maksimum çeşitlilik örneklemden oluşmaktadır. Örneklem grubuna ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Sınıf	*f*	%
1.Sınıf	156	24,7
2.Sınıf	157	24,8
3.Sınıf	159	25,2
4.Sınıf	160	25,3
Toplam	632	100,0
Cinsiyet	*f*	%
Kadın	416	65,8
Erkek	216	34,2
Toplam	632	100,0
Bölüm	*f*	%
Sınıf Eğitimi A.B.D.	80	12,7
Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	80	12,7
Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	75	11,9

İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.	78	12,3
Türkçe Eğitimi A.B.D.	80	12,7
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.	79	12,5
Matematik Eğitimi A.B.D.	80	12,7
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.	80	12,7
Toplam	632	100,0

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 416'sının (%65,8) kadın, 216'sının (%34,2) erkek olduğu; 156'sının (%24,7) birinci, 157'sinin (%24,8) ikinci, 159'unun (%25,2) üçüncü, 160'ının (%25,3) dördüncü sınıfta olduğu; 80'inin (%12,7) Sınıf Eğitimi A.B.D., 80'inin (%12,7) Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D., 75'inin (%11,9) Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.,78'inin (%12,3) İngiliz Dili Eğitimi A.B.D., 80'inin (%12,7) Türkçe Eğitimi A.B.D.,79'unun (%12,5) Okul Öncesi Eğitimi A.B.D., 80'inin (%12,7) Matematik Eğitimi A.B.D., 80'inin (%12,7) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D. bölümünde öğrenim gördüğü görülmektedir. Akdeniz Üniversitesinde, 100'lük başarı notunu harfli başarı notuna çevirirken kullanılan mutlak değerlendirme sisteminde Tablo 2'deki değerlendirme tablosu kullanılır.

Tablo 2. Akdeniz Üniversitesi Mutlak Değerlendirme Sistemi

	100 Puan Üzerinden Değeri	4'lük Katsayısı	Harf Notu	Derece
BAŞARILI	88-100	4,00	AA	Mükemmel
	81-87	3,50	BA	Çok iyi
	74-80	3,00	BB	İyi
	67-73	2,50	CB	Orta
	66-66	2,00	CC	Geçer
BAŞARISIZ	53-59	1,50	DC	Başarısız
	46-52	1,00	DD	Başarısız
	35-45	0,50	FD	Başarısız
	0-34	0,00	FF	Başarısız
		0,00	SG, D, BÇ	Başarısız

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri Aydın ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen "Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek, kodlama ve harici bellek olmak üzere 2 faktör ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Dışsal bellek hipotezine göre notlar kişilerin daha sonra erişebilecekleri bellekler gibidir ve kaydedilen bilgiye daha sonra erişebilmek öğrenmeyi artırır. Kodlama hipotezine göre bilgilerin zihinde işlendiği anda not almak kişiyi bilişsel olarak daha aktif hâle getirir ve öğrenmeyi artırır(Aydın ve Doğan, 2018). NAAÖ'nün güvenilirliği Cronbach Alfa ve bileşik güvenirlik yöntemleriyle hesaplanmıştır. Kodlama alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri ,874, Harici Bellek alt boyutuna ilişkin Cronbach Alfa değeri ise ,839 olarak bulunmuştur. 0,00 ve 0,40 arası değerler güvenilmez, 0,40 ve 0,60 arasındaki değerler düşük derecede güvenilir, 0,60 ve 0,80 arasındaki değerler güvenilir ve 0,80 ile 1 arasındaki değerler ise yüksek derecede güvenilirdir. Bu durumda her iki faktör de yüksek derecede güvenilirdir. DFA'dan elde edilen faktör yükleri ve hata varyanslarına dayanılarak belirlenen Bileşik Güvenirlik katsayısı kodlama faktörü için ,893, harici bellek faktörü için ,862 olarak hesaplanmıştır. Bileşik güvenirlik katsayısı da iki faktörün güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Aydın ve Doğan, 2018:168).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri Aydın ve Doğan (2018) tarafından geliştirilen Not Alma Alışkanlıkları Ölçeği aracılığı ile 2018 – 2019 yılı bahar döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 632 lisans öğrencisinden gönüllülük esasına bağlı olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır. Uç değer incelemeleri sonucunda 8 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Araştırmanın veri

kaynağı olan örneklemlerin büyüklüğü de istatistik seçimini etkiler. Büyük gruplar üzerinden toplanan verilerin, normal dağılımın yakın dağılım gösterdikleri kabul edilebilir ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilir. (Büyüköztürk, 2002:8). Bundan dolayı veri sayısı yüksek olduğu için normallik varsayımı aranmamıştır. Ölçekte yer alan Kodlama ve Harici Bellek stratejisi faktörleri ile akademik başarı arasındaki ilişki Person Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizi, cinsiyet arasındaki ilişki bağımsız örneklemler için t Testi, okunulan bölüm ve sınıf düzeyi arasındaki ilişki ise One Way Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırma bulguları araştırma sorularına göre başlıklar altında verilmiştir. "Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlığı ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular için Person Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı analizinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kodlama stratejileri ile harici bellek stratejilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3 ve Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Akademik Başarı	Kodlama Stratejisi Toplam
Akademik Başarı	r	1	,430**
	p		,000
	N	632	632
Kodlama Stratejisi Toplam	r	,430**	1
	p	,000	
	N	632	632

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'ün incelenmesinden akademik başarı ile kodlama stratejisi arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, r= 0.430, p<.01. Buna göre kodlama stratejisi arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2=0.18) dikkate alındığında, akademik başarıdaki toplam varyansın %18'inin kodlama stratejisinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejileri İle Akademik Başarıları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Akademik Başarı	Harici Bellek Stratejisi Toplam
Akademik Başarı	r	1	,219**
	p		,000
	N	632	632
Harici Bellek Stratejisi Toplam	r	,219**	1
	p	,000	
	N	632	632

**Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4'ün incelenmesinden akademik başarı ile harici bellek stratejisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, r= 0.219, p<.01. Buna göre harici bellek stratejisi arttıkça akademik başarının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2=0.04) dikkate alındığında, akademik başarıdaki toplam varyansın %4'ünün kodlama stratejisinden kaynaklandığı söylenebilir.

"Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlıkları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular için Bağımsız Örneklemler İçin t Testinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kodlama stratejileri ve harici bellek stratejilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5 ve Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 5. Kodlama Stratejisi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki İçin t Testi Sonuçları

Kodlama Stratejisi	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Cinsiyet	Kadın	416	24,26	4,825	630	8,721	,000*
	Erkek	216	20,55	5,507			

Tablo 5 incelendiğinde kadınların kodlama stratejisini kullanma düzeyi ($\bar{x}$= 24.26), erkeklere ($\bar{x}$= 20,55) göre daha yüksektir. Levene Testi sonuçlarına göre varyanslar homojendir (Sig.=0.116). Kodlama stratejisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(630)=8.721, p<.00.. Kodlama stratejisi ve cinsiyet için hesaplanan η^2 değeri .10'dur. Buna göre kodlama stratejisinde gözlenen varyansın yaklaşık değeri %10'unun cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri .73'dir. Bu sonuçta kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .73 standart sapma kadar olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6. Harici Bellek Stratejisi İle Cinsiyet Arasındaki İlişki İçin t Testi Sonuçları

Harici Bellek Stratejisi	**Gruplar**	*N*	$\bar{x}$	*Ss*	*sd*	*t*	*p*
Cinsiyet	Kadın	416	9,75	3,206	630	4,517	,000*
	Erkek	216	8,53	3,283			

Tablo 6 incelendiğinde kadınların harici bellek stratejisini kullanma düzeyi ($\bar{x}$= 9,75), erkeklere ($\bar{x}$= 8.53) göre daha yüksektir. Levene Testi sonuçlarına göre varyanslar homojendir (Sig. = 0.419). Harici bellek stratejisi cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(630)=4.517, p<.00. Harici bellek stratejisi ve cinsiyet için hesaplanan η^2 değeri .03'dür. Buna göre kodlama stratejisinde gözlenen varyansın yaklaşık değeri %3'ünün cinsiyete bağlı olduğu ifade edilebilir. Öte yandan hesaplanan Cohen d değeri .37'dir. Bu sonuçta kadın ve erkek öğretmen adaylarının ortalama puanları arasındaki farkın .37 standart sapma kadar olduğu tespit edilmiştir.

"Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlıkları ile bölüm arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular için One Way ANOVA analizinden yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının kodlama stratejileri ile harici bellek stratejilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejileri ile Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Kodlama Stratejisi Toplam

	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Aritmetik Ortalama	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Tukey HSD	Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	3,337*	,839	,002	,79	5,89
	İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	-3,337*	,839	,002	-5,89	-,79

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı bir ilişki bulmaktadır.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejisi İle Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Betimsel İstatistikler

Kodlama Stratejisi Toplam

	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama İçin %95 Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Sınıf Eğitimi A.B.D.	80	22,20	5,965	,667	20,87	23,53	8	32
Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	80	**24,58**	5,054	,565	23,45	25,70	8	32

Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	75	23,60	4,852	,560	22,48	24,72	8	32
İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.	78	22,72	5,220	,591	21,54	23,89	10	32
Türkçe Eğitimi A.B.D.	80	22,93	4,909	,549	21,83	24,02	8	32
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.	79	23,27	5,695	,641	21,99	24,54	8	32
İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	80	**21,24**	5,399	,604	20,04	22,44	8	32
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.	80	23,44	5,248	,587	22,27	24,61	8	32
Toplam	632	22,99	5,361	,213	22,57	23,41	8	32

Tablo 8'de görüldüğü gibi, not alma alışkanlığında Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ($\bar{x}$=24.58) kodlama stratejisini Matematik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine ($\bar{x}$=21.24) göre daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejilerinin Okunulan Bölüme Göre ANOVA Testi Sonuçları

Kodlama Stratejisi Toplam					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	552,655	7	78,951	2,802	,007
Grup İçi	17579,288	624	28,172		
Toplam	18131,943	631			

Analiz sonuçları, kodlama stratejisi ile okunulan bölüm arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(7, 624) = 2.802$, $p<.01$. Başka bir deyişle kodlama stratejisi okunulan bölümle anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hesaplanan eta-kare değeri 0.30'dur. Buna göre kodlama stratejisi için gözlenen varyansın yaklaşık %30'u not alma alışkanlığına bağlıdır. Okunulan bölüm kodlama stratejisi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejileri ile Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Harici Bellek Stratejisi Toplam							
	(I) Bölüm	(J) Bölüm	Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Tukey HSD	Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	Türkçe Eğitimi A.B.D.	1,600*	,510	,038	,05	3,15
		İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	1,863*	,510	,007	,31	3,41
	Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	Türkçe Eğitimi A.B.D.	1,593*	,519	,046	,02	3,17
		İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D	1,856*	,519	,009	,28	3,43
	Türkçe Eğitimi A.B.D.	Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	-1,600*	,510	,038	-3,15	-,05
		Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	-1,593*	,519	,046	-3,17	-,02
	İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	-1,863*	,510	,007	-3,41	-,31
		Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	-1,856*	,519	,009	-3,43	-,28

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejisi İle Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Betimsel İstatistikler

Harici Bellek Stratejisi Toplam								
	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama İçin %95 Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
Sınıf Eğitimi A.B.D.	80	8,79	3,329	,372	8,05	9,53	4	16
Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.	80	10,30	3,436	,384	9,54	11,06	4	16
Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D.	75	10,29	3,324	,384	9,53	11,06	4	16
İngiliz Dili Eğitimi A.B.D.	78	9,05	3,295	,373	8,31	9,79	4	16
Türkçe Eğitimi A.B.D.	80	8,70	3,160	,353	8,00	9,40	4	16
Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.	79	9,25	3,248	,365	8,53	9,98	4	16
İlköğretim Matematik Eğitimi A.B.D.	80	8,44	2,609	,292	7,86	9,02	4	16
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık A.B.D.	80	9,90	3,355	,375	9,15	10,65	4	16
Toplam	632	9,33	3,282	,131	9,08	9,59	4	16

Tablo 11'de görüldüğü gibi not alma alışkanlığında Fen Bilgisi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ($\bar{x}$=10.30) harici bellek stratejisini Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine ($\bar{x}$=8.70) göre daha fazla kullanmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ($\bar{x}$=10.30) harici bellek stratejisini Matematik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine ($\bar{x}$=8.44) göre daha fazla kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ($\bar{x}$=10.29) harici bellek stratejisini Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine ($\bar{x}$=8.70) göre daha fazla kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencileri ($\bar{x}$=10.29) harici bellek stratejisini Matematik Eğitimi Anabilim Dalı lisans öğrencilerine ($\bar{x}$=8.44) göre daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejileri İle Bölümlerine Göre Bağımsız Örneklemler İçin ANOVA Testi Sonuçları

Harici Bellek Stratejisi Toplam					
	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	296,402	7	42,343	4,065	,000
Grup İçi	6500,153	624	10,417		
Toplam	6796,555	631			

Analiz sonuçları, harici bellek stratejisi ile okunulan bölüm arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(7, 624) = 4,065$, $p<.01$. Başka bir deyişle harici bellek stratejisi okunulan bölümle anlamlı bir şekilde değişmektedir. Hesaplanan eta-kare değeri 0.04'dur. Buna göre harici bellek stratejisi için gözlenen varyansın yaklaşık %04'ü not alma alışkanlığına bağlıdır. Okunulan bölüm harici bellek üzerinde orta bir etkiye sahiptir.

"Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinin not alma alışkanlığı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular için One Way ANOVA analizinden yararlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının kodlama stratejileri ile harici bellek stratejilerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13, Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17 ve Tablo 18' de sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejileri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Kodlama Stratejisi Toplam

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Tukey HSD	1.Sınıf	2.Sınıf	1,149	,605	,229	-,41	2,71
		3.Sınıf	,517	,603	,827	-1,04	2,07
		4.Sınıf	-,059	,602	1,000	-1,61	1,49
	2.Sınıf	1.Sınıf	-1,149	,605	,229	-2,71	,41
		3.Sınıf	-,632	,602	,720	-2,18	,92
		4.Sınıf	-1,208	,601	,186	-2,76	,34
	3.Sınıf	1.Sınıf	-,517	,603	,827	-2,07	1,04
		2.Sınıf	,632	,602	,720	-,92	2,18
		4.Sınıf	-,576	,599	,772	-2,12	,97
	4.Sınıf	1.Sınıf	,059	,602	1,000	-1,49	1,61
		2.Sınıf	1,208	,601	,186	-,34	2,76
		3.Sınıf	,576	,599	,772	-,97	2,12

Tablo 13 incelendiğinde sınıf düzeylerindeki kodlama stratejisi puanlarının karşılaştırılmasında p değeri 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyleri arasında kodlama stratejisi puan ortalamalarının farklı olmadığını gösterir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejisi İle Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Betimsel İstatistikler

Kodlama Stratejisi Toplam

	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama İçin %95 Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
1.Sınıf	156	23,39	4,896	,392	22,62	24,17	8	32
2.Sınıf	157	22,24	6,234	,498	21,26	23,22	8	32
3.Sınıf	159	22,87	4,706	,373	22,14	23,61	8	32
4.Sınıf	160	23,45	5,440	,430	22,60	24,30	8	32
Toplam	632	22,99	5,361	,213	22,57	23,41	8	32

Sınıf düzeylerindeki kodlama stratejisi puanlarının karşılaştırılmasında p değeri 0.05'ten büyük olduğu için Tablo 14'de fark görülse bile bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Kodlama Stratejileri İle Sınıf Düzeyleri Göre Bağımsız Örneklemler İçin ANOVA Testi Sonuçları

Kodlama Stratejisi Toplam

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	148,909	3	49,636	1,733	,159
Grup İçi	17983,034	628	28,635		
Toplam	18131,943	631			

Analiz sonuçları, kodlama stratejileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, F(3,628)=1.733 , p<.01. Başka bir deyişle kodlama stratejisi sınıf düzeyiyle anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejileri ile Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişki İçin Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken: Harici Bellek Stratejisi Toplam

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	Aritmetik Ortalama Farkı	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi	%95 Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Tukey HSD	1.Sınıf	2.Sınıf	,157	,371	,975	-,80	1,11
		3.Sınıf	,300	,370	,849	-,65	1,25
		4.Sınıf	,483	,370	,559	-,47	1,44
	2.Sınıf	1.Sınıf	-,157	,371	,975	-1,11	,80
		3.Sınıf	,144	,370	,980	-,81	1,10
		4.Sınıf	,327	,369	,813	-,62	1,28
	3.Sınıf	1.Sınıf	-,300	,370	,849	-1,25	,65
		2.Sınıf	-,144	,370	,980	-1,10	,81
		4.Sınıf	,183	,368	,960	-,76	1,13
	4.Sınıf	1.Sınıf	-,483	,370	,559	-1,44	,47
		2.Sınıf	-,327	,369	,813	-1,28	,62
		3.Sınıf	-,183	,368	,960	-1,13	,76

Tablo 16 incelendiğinde sınıf düzeylerindeki harici bellek stratejisi puanlarının karşılaştırılmasında p değeri 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum sınıf düzeyleri arasında harici bellek stratejisi puan ortalamalarının farklı olmadığını gösterir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejisi İle Bölümleri Arasındaki İlişki İçin Betimsel İstatistikler

Harici Bellek Stratejisi Toplam

	Kişi Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Ortalama İçin %95 Güven Aralığı		Minimum	Maksimum
					Alt Sınır	Üst Sınır		
1.Sınıf	156	9,57	2,978	,238	9,10	10,04	4	16
2.Sınıf	157	9,41	3,606	,288	8,85	9,98	4	16
3.Sınıf	159	9,27	3,129	,248	8,78	9,76	4	16
4.Sınıf	160	9,09	3,390	,268	8,56	9,62	4	16
Toplam	632	9,33	3,282	,131	9,08	9,59	4	16

Sınıf düzeylerindeki harici bellek stratejisi puanlarının karşılaştırılmasında p değeri 0.05'ten büyük olduğu için Tablo 17'de fark görülse bile bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Harici Bellek Stratejileri İle Sınıf Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Göre Bağımsız Örneklemler İçin ANOVA Testi Sonuçları

Harici Bellek Stratejisi Toplam

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	20,096	3	6,699	,621	,602
Grup İçi	6776,460	628	10,791		
Toplam	6796,555	631			

Analiz sonuçları, harici bellek stratejileri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(3,628)=.621$, $p<.01$. Başka bir deyişle harici bellek stratejisi sınıf düzeyiyle anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin not alma alışkanlıklarının çeşitli değişkenlerle ilişkisine bakılan bu çalışmada elde edilen nicel bulgulara dayanarak; not alma alışkanlığı ile akademik başarı, bölüm ve cinsiyet arasında anlamlı düzeyde bir ilişki vardır ancak sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Not alma alışkanlığının bir öğrenci için ne derecede önemli olduğu, akademik yönden not alma alışkanlığının öğrenciye nasıl ve ne kadar etki ettiği irdelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, not alma alışkanlığı olan öğrencilerin akademik başarıları not alma alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Bu sonuç, bu araştırmada incelenen not alma stratejisinin, akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Örneğin Dincel (2016); Çetingöz ve Açıkgöz (2009); Çetingöz (2006); Safran ve Kiriş (2011); Oğuz (1999); not alma alışkanlığı ile ilgili yaptıkları araştırmalarında bu alışkanlığın öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırdığını belirlemişlerdir. İkinci araştırma alt probleminin sonucuna göre not alma alışkanlığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kadınlar not alma alışkanlığını erkeklere göre daha fazla kullanmaktadır. Dincel (2016), Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Not Tutma Alışkanlıkları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki çalışmasında öğrencilerin cinsiyetlerinin not alma alışkanlığı üzerinde etkisine bakılmış ve akademik başarısı yüksek olan kadın öğrencilerde not tutma alışkanlıklarının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada olduğu gibi kadın öğrencilerin not alma eylemine daha çok önem verdiği gibi benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eggert (2001), akademik başarı ve not alma arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında üniversite öğrencilerinin notlarını incelenmiştir. Cinsiyet açısından kızların erkek öğrencilere göre not alma stratejisini daha etkili kullandıklarını ancak kız ve erkek öğrencilerin akademik başarılarının not alma yeterliliklerine göre değişmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin okudukları bölüme bakıldığında ise bölüme göre not alma alışkanlığının farklılaştığı görülmüş ve bu farklılaşma bazı bölümlerde olmuştur. Matematik Eğitimi Anabilim Dalı ile Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı fark vardır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Kodlama stratejisinin Matematik Eğitimi Anabilim Dalına göre daha fazla kullanmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı fark vardır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Harici Bellek stratejisini Türkçe Eğitimi Anabilim Dalına göre daha fazla kullanmaktadır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı fark vardır. Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Harici Bellek stratejisini Matematik Eğitimi Anabilim Dalına göre daha fazla kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ile Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı fark vardır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Harici Bellek stratejisini Türkçe Eğitimi Anabilim Dalına göre daha fazla kullanmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı ile Matematik Eğitimi Anabilim Dalı arasında anlamlı fark vardır. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Harici Bellek stratejisini Matematik Eğitimi Anabilim Dalına göre daha fazla kullanmaktadır. Son araştırma alt probleminde ise dört sınıf düzeyine bakıldığında öğrencilerin sınıf düzeylerinin not alma alışkanlığını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise yapılacak araştırmalarda ölçek tekniğinin yanında daha doğru ve samimi verilere ulaşmak için görüşme gibi farklı tekniklere başvurulabilir ve bu araştırmaya benzer çalışma yapacak araştırmacılar, bu çalışmayı rehber ve kaynak olarak kullanabilirler. Uygulamaya yönelik öneriler ise lisans düzeyinde öğretmen adayları için not tutma teknikleri ile ilgili seminerler ve çalışmalar yapılabilir. İlköğretimden yükseköğretime kadar bütün seviyelerdeki öğrencilerin not alma alışkanlığı kazanmaları için geleceğin eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Öğretmen adaylarına not alma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara yer verilebilir. Not alma alışkanlığını etkileyen değişkenler incelenebilir. Farklı üniversitelerde ve farklı branşlarda üniversite öğrencilerinin not alma alışkanlıkları farklı değişkenler açısından incelenebilir.

Kaynakça

Aydın, Y., Doğan, Y. (2018). Not alma alışkanlıkları ölçeği geliştirme çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 37(2),159-175

Buluş,M., Duru, E., Balkıs, M., Duru,S.(2011).Öğretmen adaylarında öğrenme stratejilerinin ve bireysel özelliklerin akademik başarıyı yordamadaki rolü. *Eğitim ve Bilim.*36(161)

Durukan, E., Maden, S. (2010). Kavram haritaları ile not tutmanın ilköğretim öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerine etkisi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstisüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi.*1(2)

Aydın, G.(2010). Zihin haritalama tekniğinin dinleneni anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*14(2),1-16

Ataseven, N. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, B., Tunçer, B.K. (2007). Öğrenme stratejileri kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, hatırda tutma düzeyleri ve derse ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.4(2),1-20

Tabak, G., Karadüz, A.(2016). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlerken not alma stilleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*.4(1),73-83

Büyüköztürk,Ş., Kılıççakmak, E., Akgün. Ö. E.,Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri.*Ankara:Pegem Akademi.(24.Baskı)

Onur, M.,Şanal,M.(2016).*Eğitim Bilimine Giriş.* Ankara :Pegem Akademi.(1. Baskı)

Büyüköztürk, Ş. (2002).*Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara:Pegem Akademi.(26.Baskı)

Uyar, M.(2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının Ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez no 226455).

Çögenli, A.G. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Oldukları Öğrenme Stilleri ve Kullandıkları Bilişüstü Öğrenme Stratejileri.*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez no 298169).

Akınoğlu, O.(2004).Yapılandırmacı Öğrenme Ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*.10,74-94.

Çetingöz, D.(2006). *Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma Ve Başarı Güdüsü.*(Yayınlanmamış Doktora Tezi).Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(Tez no 187189).

Dincel, Ö.(2016). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Not Tutma Alışkanlıkları İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki. *Türkiye Eğitim Dergisi*.1(1),79-97.

Şahin, A.,Aydın, G., Sevim, O.(2011). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenilen Metni Anlamaya Ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.*29,29-36.

Çetingöz, D., Açıkgöz, K.(2009). Not Alma Stratejisinin Öğretiminin Tarih Başarısı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*.60(15),577-600.

Aslandağ, B.,Çetinkaya, G.(2019). Örgütleyici Yapı İskelesi Tekniğinin Öğretmen Adaylarının Not Alma Becerilerine ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.45: 190-210.doi: 10.9779/PUJE.2018.229

Oğuz, A. (1999). *Derste not almanın öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisi.(*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no 82039).

Safran, M.,Kiriş, A.(2011).Tarih Öğretiminde Anahtar ve Matris Not Alma Tekniklerinin Kullanılmasının Önemi. *Milli Eğitim Dergisi.*189,187-200.

Eggert, A.C. (2001). An investigation of notetaking as predictor of course performance and course evaluation. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *The University of Tennessee.*

Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Yazıları: Okul Deneyimi Dersi Temelinde Bir İnceleme

Reflective Writings Of Teachers Candidates: An Analysis Based On The School Experience Course

Gökhan Özsoy[1], Emel Bayrak Özmutlu[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında yaptığı gözlemler içinde incelenmeye değer bulduğu vakaya yönelik oluşturduğu yansıtıcı yazılarına ilişkin bir inceleme gerçekleştirmektir. Araştırma kapsamında "Öğretmen adayları inceledikleri vakalara yönelik yansıtıcı yazılarında: Vakaların öğrenciler üzerindeki olası etkilerini hangi kapsamda yorumlamaktadır? Vakaların işaret ettiği sorumluluk alanlarını hangi kapsamda yorumlamaktadır?" araştırma sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırma verilerini, temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan 130 öğretmen adayından elde edilen yansıtıcı yazılar oluşturmaktadır. Veri analizinde tekrarlı okuma ve sürekli karşılaştırma yöntemlerinin uygulandığı bir süreç takip edilmiştir. Analizin ilk aşamasında 130 öğretmen adayından elde edilen, 130 yansıtıcı yazıdan oluşan veri seti bir bütün halinde tekrarlı olarak okunmuştur. Araştırmada yer alan her problemin cevaplandırılması için farklı bir süreç takip edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının, vakaların öğrenciler üzerindeki etkilerini sırayla duygusal durum, akademik, kişilik, toplum ve sistem kapsamında değerlendirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının vakaların sorumlularını öğretmen, aile, çevre, yönetim ve politika kapsamında değerlendirdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen eğitimi, yansıtıcı düşünme, vaka temelli öğretmen eğitimi

Abstract

The aim of this study is to make an examination of the reflective writings of the teacher candidates observations they have made within the scope of the school experience course. Within the scope of the research, "Based on the evaluations of the reflective writings of the teacher candidates about the cases that they did not forget the school experience course; In what ways are the possible effects of cases on students interpreted? In which aspects of the areas of responsibility pointed to by the cases are interpreted? "The answer to the research question was sought. The research data consisted of reflective writings obtained from 130 teacher candidates studying in the basic education department. In the data analysis, a process in which repeated reading and continuous comparison methods were applied was followed. In the research, the scopes of teacher candidates' assessment of the effects of cases on students are emotional state, academic, personality, society and system. The levels of teacher candidates' assessment of the cases responsible are teacher, family, environment, management and policy.

Keywords: Teacher education, reflective thinking, case based teacher education

Giriş

Öğretmen eğitimcilerinin yüzleştikleri en temel problemlerden biri öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğinin karmaşık, öngörülemez ve bağlamsal koşullarına hazırlamaktır. Öğretmenlerin mesleki hayatlarının gerektirdiği tüm bilgi ve becerileri öğretmen eğitimi sürecinde edinmeleri gerçekçi bir beklenti değildir. Ancak öte yandan öğretmen adaylarının mesleğinin gerekliliklerini bir profesyonel olarak yerine getirmeleri için gereken donanımı kazandırmak öğretmen eğitiminin yükümlülüğüdür ve bu yükümlülüğü yerine getirme konusundaki yeterliliği konusunda eleştirilere uğradığı görülmektedir (Lee, 2005). Bu noktada öğretmen adaylarının meslek hayatlarını kuşatan durum ve olaylara yönelik profesyonel bir yaklaşım geliştirebilmeleri için üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar bu yaklaşımın bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Nitekim alanyazında öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları üzerinde eleştirel yansıtıcı düşünmelerine izin verecek zihin alışkanlıkları ve donanımlarını geliştirmek için yollar bulmanın nitelikli bir öğretmen eğitiminin önemli bir gerekliliği olduğu (Horrington, Quinn-Leering ve Hodson, 1996) ifade edilmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki durum ve olaylar karşısında profesyonel düşünme ve davranma yetkinliği geliştirmeleri için yansıtıcı düşünme becerilerine odaklanmanın etkili bir yol olarak kabul edildiği görülmektedir. Nitekim yansıtıcı düşünme sürecinin etkili öğretim alışkanlıklarını geliştirme amacına sahip olduğu ifade edilmektedir (Dewey, 1933; Schon, 1987). Yansıtıcı öğretmen eğitimi ile öğretmen adaylarının neden bir takım öğretim stratejilerini kullandığı ve öğrencileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmek için öğretim uygulamalarını nasıl iyileştirebileceği üzerinde düşünmelerini (Lee, 2005), hem kendilerine hem de mesleki durum ve olaylara ilişkin üst düzey farkındalık geliştirmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Yansıtıcı düşünme öte yandan öğretmen adaylarının sadece hizmet içinde bir takım bilgi ve becerilerinin gelişimini sağlama aracı olarak değerlendirilmemektedir. Lee (2005)'nin de ifade ettiği gibi, öğretmen adaylarının

[1] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gozsoy@gmail.com
[2] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, emelbayrakozmutlu@gmail.com

yansıtıcı düşünme ile meşgul olmaları yeni fikirler edinmelerinin yanında mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri amacıyla da tavsiye edilmektedir. Sahip olduğu güçlü yanlar nedeniyle yansıtıcı öğretmen eğitimi hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmen eğitimine alternatif bir yaklaşım olarak oluşturulmuştur (Dewey, 1933; Schon, 1987).

Yansıtıcı deneyim, öğretim ve araştırma çok sayıda öğretmen eğitimcisi tarafından öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri için önemli bir yaklaşım olarak görülse de öğretmen eğitimi programı ile nasıl bütünleştireleceği konusunda ortak fikir oluşturulmamıştır (Rodgers, 2002). Bu konudaki temel zorluğu yansıtıcı düşünmenin tanımı ve nasıl ölçülmesi gerektiği konusunda bir uzlaşmanın olmaması oluşturmaktadır. Tanımı üzerinde kavramsal birliğin sağlanması ve değerlendirilmesi konusunda geçerliği ve güvenirliği sağlanmış araçların geliştirilmesi yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimi programlarında etkin bir biçimde kullanılmasının önünü açacaktır. Bu açıdan yansıtıcı düşünmenin nasıl değerlendirileceği üzerinde yapılan araştırmalar, yansıtıcı düşünmenin öğretmen eğitimi programlarında kendine yer bulma olasılığını artıracağı için önem taşımaktadır. Horrington, vd. (1996)'nın da ifade ettiği gibi yansıtıcı düşünmeye yönelik geçerli ve güvenilir yollar bulunmaksızın, öğretmen eğitimi programlarında yer alabilmesi olası görülmemektedir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının okul deneyimi dersindeki gözlemleri içinde incelenmeye değer buldukları bir vaka üzerinde değerlendirmelerini içeren yansıtıcı yazıları incelenmektedir. İncelenen yansıtıcı yazılarda vakanın öğrenci üzerindeki etkisi ve vakanın sorumlularına ilişkin öğretmen adaylarının değerlendirmeleri, kapsamları temelinde betimlenmiştir. Öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarında neleri dikkate alıp neleri değerlendirme kapsamının dışında bıraktığı mesleki hayatlarını kuşatan bağlamlara yönelik farkındalıklarına ilişkin öngörüde bulunma olanağı sağlamaktadır. Bunun yanında, araştırma bulguları yansıtıcı düşünmeyi değerlendirme konusunda geliştirilecek ölçme araçları için bir yapı sunma özelliğine sahiptir. Bu araştırmada aşağıdaki soruların cevabı aranmıştır: Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde incelenmeye değer bulduğu vakalara ilişkin yansıtıcı yazılarında;

_ Vakaların öğrenciler üzerindeki olası etkileri hangi kapsamda yorumlanmaktadır?

_ Vakaların işaret ettiği sorumluluk alanları hangi kapsamda yorumlanmaktadır?

Yansıtıcı Düşünme Yansıtıcı düşünmenin boyutlarına ilişkin geniş bir analiz sunan Hayon (1990) tanımı incelendiğinde, yansıtıcı düşünmenin düzey, yönelim, tarz, zaman, içerik ve form boyutlarında değişim gösteren bir yapı içinde ele alındığı görülmektedir. Buna göre yansıtma düzeyi; analiz, sentez ve değerlendirme temelinde; yansıtma yönelimi teori, uygulama ve değerler temelinde; yansıtma tarzı teknik ve rasyonel olma temelinde; yansıtma zamanı eylem sonrası ve eylem içinde olma temelinde; yansıtma içeriği konu alanı, pedagojik içerik ve program bilgisi temelinde; yansıtma formu öneri, durum ya da strateji temelinde değişim gösterebilir. Bu açıklama yansıtıcı düşünmenin geliştirilme ve değerlendirilmesi konusunda önemli ipuçları vermektedir. Öte yandan yansıtıcı düşünmenin çok boyutlu yapısına ışık tutmaktadır. John Dewey ise yansıtıcı süreci bir düşünme biçimi olarak tanımlamıştır. Dewey (1933)'nin yansıtmayı herhangi bir inanç ya da onu destekleyen herhangi bir bilgi formu ve onun gelecekte olası sonuçları üzerinde aktif, ısrarlı, bilinçli bir dikkat olarak tanımladığı görülmektedir. Rodgers (2002) ise Dewey'nin açıklamaları temelinde yansıtıcı düşünme ile ilgili dört ölçüt tanımlamıştır. Bunlar sırayla incelendiğinde yansıtma öğrenenin bir deneyimden diğerine deneyim ve fikirlerle ilişki ve bağlarına ilişkin daha derin bir kavrayışla hareket ettiği bir anlam yaratma sürecidir. Bilimsel araştırmalar temelinde sistematik, titiz ve disiplinli bir düşünme yoludur. Toplumla, diğerleriyle etkileşim halinde olma ihtiyacına sahiptir. Kendinin ve diğerlerinin bireysel ve entelektüel gelişimine değer veren bir tutum gerektirir. Yansıtma üzerindeki tanımlar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği çok yönlü, karmaşık ve bağlamsal koşulların anlaşılması, analiz edilmesi ve çözümü için gerekli olan üst düzey düşünme alışkanlık ve donanımının kazanılmasında etkili bir yol olduğu görülmektedir.

Yansıtmanın Düzeyleri Horrington, vd. (1996)'nin de belirttiği gibi, öğretmen adaylarına yansıtıcı düşünmenin gelişimini destekleyecek tasarlanmış deneyimler sağlamak, bu konudaki gelişimlerini ölçebilmeye bağlıdır. Çünkü öğretmen adaylarının yansıtıcı deneyimlerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için tekrar tekrar yapılandırılması gerekmektedir. Yansıtıcı düşünmeyi öğretmen eğitimi programlarının bir parçası haline getirme konusunda çalışmalarda yansıtıcı düşünmenin düzeylerini betimleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Yansıtıcı düşünmenin düzeylerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde Grimmett, MacKinnon, Erickson ve Riecken (1990); yansıtıcı düşünmeyi teknik, tartışmalı ve diyalektik; Mezirow (1991) yansıtıcı olmayan eylem, alışkanlığa bağlı davranış, düşünceli hareket, içgözlem ve yansıtıcı eylem; Lasley (1992) teknik, kavramsal ve diyalektik; Taggart (1996) teknik, bağlamsal ve diyalektik; Lee (2000)'nin ise hatırlama, rasyonalizasyon ve yansıtma olarak ele aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının gelişimlerini yansıtıcı yazılar temelinde inceleyen güncel araştırmaların yansıtıcı düşünme becerisindeki gelişimi çok yönlü olarak değerlendirdiği görülmektedir (Lee, 2005).

Yansıtıcı yazıların düzeyler temelinde analizlerinde öğretmen adaylarının yorumlarının sadece sınıfla kalmayıp sınıftan geniş politik bağlamlara doğru hareket etmesi, egosentrik odaktan sosyosentrik bir odağa kayması gelişiminin bir göstergesi olduğu varsayımı ile hareket edilmektedir. Bunun bir örneğini Horrington, vd. (1996) değerlendirmelerinde görmek mümkündür. Öğretmen adaylarının karmaşık bağlamların farklı birimlerle ilişkisini dikkate almaları, vakaları sorumluluk alanlarının paylaşıldığı birimlerin bilinciyle yorumlamaları, okul deneyimlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine tepki olasılıkları açısından geniş bir zaman bağlamında yaklaşmaları, eğitim öğretim faaliyetlerinin süreç ve sonuçları üzerinde etki yaratan unsurların farkında olmaları istenilen durumlar olarak ifade edilebilir. Bunun nedeni Horrington, vd. (1996)'in de vurguladığı gibi öğretmen adaylarının zihinsel ve eylemsel olarak ancak farkında olduğu alanlar içinde hareket edebilir olmalarıdır. Bu hareket ise onların mesleki hayatları içinde doğru ve etkili yollar tasarlayabilmelerini mümkün kılabilecektir. Özetle, öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarına teknik ve tekil yorumlardan diyalektik ve holistik yorumlara hareket ettiği oranda gelişim gösterdiği söylenebilir.

Vakaya Dayalı Öğretim Araştırmanın bir diğer boyutunu vakalar oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarını mesleki hayatlarının doğasına uygun olarak hazırlama konusunda etkili öğretim yaklaşımlarından biri de vakaya dayalı öğretimdir. Vakaya dayalı öğretim, öğretmen adaylarını sınıf bağlamında karmaşıklığa hazırlamak için etkili bir yöntem olarak savunulmaktadır (Carter, 1988; Carter ve Richardson-Koehler, 1989; Harrington, 1991, 1994; Harrington ve Garrison, 1992; Merseth, 1991). Vaka temelli öğretim kendi vakalarını yazma, vakalarını tartışma ve/veya vakaların yazılı analizlerini tamamlamayı içerebilir (Horrington, vd., 1996). Öğretmen adaylarının okul deneyiminde karşılaştığı vakaları tanıma, analiz etme, vakaların sonuçları ve sorumluları temelinde analiz etmeleri onların mesleki bir kimlik geliştirmeleri konusunda oldukça önemli bir işlevi yerine getireceği düşünülmektedir. Horrington, vd. (1996) de ifade ettiği gibi vakalar öğretmen adayının bakış açılarına ilişkin içgörü sağlar. Vakalar, öğretmen adaylarına eylemin sonuçlarını giderek genişleyen çevrelere yerleştirme fırsatları sunarak onlara yardım edebilir. Öğretmen adaylarından sadece belirli bir vakadaki merkezi karakterlerin sonuçlarını değil aynı zamanda daha geniş sosyal, politik ve kültürel sonuçları da göz önünde bulundurmaları istenebilir. Bu şekilde hem öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının ve kararlarının karmaşıklığı aydınlanacak hem de öğretmen adaylarının ahlaki duyarlılığı, muhakeme ve gelişimi teşvik edilecektir (Johnston, 1989; Oser, 1994). Vakalar aynı zamanda öğretmen adayının mesleki yaklaşımlarına yönelik öz farkındalığını geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmen adayları mesleki yaşamlarında karşılaşabilecekleri ikilemleri nasıl anladıklarını etkileyen varsayımlarının farkında olmalarını sağlamak için de kullanılabilir.

Yöntem

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Dewey (1933)'nin eleştirel yansıtıcı düşünmeyi açıkladığı "açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiye" boyutları temele alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarına, okul deneyimi dersi kapsamında gerçekleştirdikleri 14 haftalık okul gözlemleri sürecinde incelenmeye değer buldukları bir vakayı, eleştirel yansıtıcı düşünmenin üç boyutu temelinde analiz etmelerine izin veren açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının eleştirel yansıtıcı düşünme yazılarında onlara yönlendirilen açık uçlu sorular aşağıda görüldüğü gibidir.

- Deneyimlediğin olay neydi?
- Senin için bu deneyimi önemli kılan şey neydi?
- Vakayı açıklar mısın?
- Vakada problem olarak gördüğün durumlar nelerdir?
- Sen bu olayı yaşayan taraf olsaydın neler yapardın? Neden?
- Öğretmen neden bu şekilde davranmış olabilir?
- Bu olayın kısa ve uzun vadede olayı yaşayan taraflar açısından ne gibi sonuçları olacağını düşünüyorsun?
- Olayın bu şekilde gerçekleşmesinde kimlerin rolü var?

Araştırma grubu

Araştırma grubu bir amaçlı örnekleme yönetimi olan ölçüt örnekleme yönetimiyle belirlenmiştir. Bu araştırmada örneklem grubunun seçiminde belirlenen ölçüt, öğretmen adaylarının okul deneyimi dersini almış olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlenen ölçütü yerine getiren, Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesi bünyesindeki eğitim fakültesinin temel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan, okul deneyimi dersini almış 130 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri analizi süreci

Veri analizinde tekrarlı okuma ve sürekli karşılaştırma yöntemlerinin uygulandığı bir süreç takip edilmiştir. Analizin ilk aşamasında 130 öğretmen adayından elde edilen, 130 yansıtıcı yazıdan oluşan veri seti bir bütün halinde tekrarlı olarak okunmuştur. Araştırmada yer alan her problemin cevaplandırılması için farklı bir süreç takip edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin analiz Araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için yansıtıcı yazılarda problem durumların öğrenciler üzerindeki olası etkilerinin hangi açılardan değerlendirildiği sorusu temelinde bir analiz gerçekleştirilmiştir. Her problem durum, öğrencilerin problem durumlardan etkilenme biçimini yansıtan kod ile etiketlenmiştir. Veri seti, öğrencilerin vakadan etkilenme biçimleri temelinde sınıflandırılmıştır. Kümeler, içerisindeki kodların kapsamını en iyi yansıtan sözcük ya da sözcük grubuyla etiketlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin analiz Araştırmanın ikinci alt problemini cevaplamak için yansıtıcı yazılarda problem durumun nedeni olarak kim ya da kimlerin sorumlu olarak görüldüğü sorusu temelinde bir analiz gerçekleştirilmiştir. Her problem durum öğretmen adayı tarafından sorumlusu olarak görülen özne/özneler temelinde kodlanmıştır. Veri seti, vakanın gerçekleşmesinde sorumlu görülen özne/özneler temelinde sınıflandırılmıştır. Kümeler, içerisindeki kodların kapsamını en iyi yansıtan sözcük ya da sözcük grubuyla etiketlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde "Öğretmen adayları yansıtıcı yazılarında ele aldığı vakaların öğrenciler üzerindeki olası etkilerini hangi kapsamda yorumlamaktadır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Öğretmen adaylarının inceledikleri vakaların, öğrenciler üzerindeki olası etkilerini farklı kapsamlarda değerlendirdikleri görülmektedir. Bunlar sırayla duygusal durum, akademik, kişilik, toplum ve sistemdir. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerindeki bakış açıları dar odaklıdan geniş odaklıya doğru sıralanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi temelinde gerçekleştirilen analizden elde edilen bulgulara ilişkin açıklamalar ve ilgili alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bir bölümünün incelediği vakaların öğrenciler üzerindeki etkilerini sadece öğrencilerin olay esnasında yaşadığı duygu durumları temelinde ele aldığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarının bu kapsamdaki değerlendirmeleri en dar kapsamlı olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğretmen iki öğrencinin elinden de o oyuncağı aldı. Her ikisi de çok üzüldü. Etkinlikten çıkarıldıkları için sınıfın arkasına geçip üzgün bir şekilde arkadaşlarını izlediler.*

Araştırmada öğretmen adaylarının bir bölümünün incelediği vakaların öğrenci üzerindeki duygusal ve akademik etkilerini birlikte ele aldığı görülmüştür. Öğretmen adayları vakanın öğrenciler üzerindeki olası etkilerini hem duygusal hem de akademik durumu açısından değerlendirdikleri için bu kategori duygusal etki kategorisinden daha geniş kapsamlı olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğretmen bu şekilde davranmaya devam ederse, öğrenci öğrenmeleri giderek azalacak, öğrencinin özgüven duygusu kırılacak. Akranları ile arasındaki fark azalmayacak artacak. Bu onda zihin geriliğine bile neden olabilir. Öğrenci akademik olarak başarısızlığa uğrayacaktır.*

Araştırmada öğretmen adaylarının bir bölümü incelediği vakaların etkilerini öğrencinin kişilik özellikleri temelinde ele almışlardır. Bu kategoride öğretmen adayları vakanın öğrencinin kişiliği üzerindeki etkilerini onların duygusal ve akademik durumunu da içine alacak şekilde değerlendirmelerde bulundukları görülmüştür. Bu nedenle bu kategori psikolojik ve akademik etki kategorisinden daha geniş kapsamlı olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Bunu bir kere yapınca çocuk yerine oturur sesini keser belki ama yarın aynı olay yapılınca bu duruma alışır ve artık öğretmen daha farklı şeyler denemek zorunda kalır. Şiddet bile gösterebilir. O çocuk bu olaydan sonra şiddete eğilimli olabilir… Kendine uygulanan bu çekiştirilmeyi haklı görüp o da başkalarına uygulayabilir. Belki hayatı boyunca o anı unutmaz. Okuldan ve dersten soğuyabilir. Hayatı boyunca içince kapanık sessiz ve kendini ifade edemeyen bir birey de olabilir.*

Araştırmada öğretmen adaylarının bir bölümünün incelediği vakaların öğrenciler üzerindeki etkilerini toplum temelinde ele aldığı görülmüştür. Bu kategoride öğretmen adayı olayın etkilerini, tek tek öğrenci odaklı değil, öğrencilerin oluşturacağı toplumda yaratacağı etki temelinde ele almaktadır. Toplum kategorisi bu nedenle

vakaların bireysel etkilerinin değerlendirildiği diğer üç kategoriden daha geniş kapsamlı olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Sınıflarda büyüyen bu nefret, toplumda ayrışmalara neden olacaktır. Sınıfta öğrendikleri bu durumu ileride yetişkin olduklarında da benzer tepkilerle devam ettireceklerdir.*

Araştırmada öğretmen adaylarının bir bölümünün incelediği vakaların öğrenciler üzerindeki etkilerini eğitim sistemi temelinde ele aldığı görülmüştür. Bu kategoride öğretmen adayı vakanın etkilerini, sadece öğrenci ya da onun içinde yaşadığı toplum açısından değil çağdaş eğitim sistemi üzerinde yaratacağı olası etkiler temelinde ele almaktadır. Sistem kategorisi bu nedenle vakaların bireysel etkilerinin değerlendirildiği diğer üç kategoriden ve öğrencinin yaşadığı toplumu ele alan dördüncü kategoriden daha geniş odaklı olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Bence sınıflarda bunu yaşayan, yaşamasa da gözlemleyen yeni nesil okullara ihtiyaç olmadığını fark edecek artık. Eğitimin daha fazla böyle bir ortam içinde gerçekleştirilmeyeceğini anlayacak. Eğitim görmenin farklı yollarını bulacak. Bugün okulu terk etmiş çok başarılı insanlar var. İnternet üzerinde çok sayıda eğitim hizmeti alabileceğim program var. Eğitim sistemi problemin kendisi haline gelmiş durumda…*

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde "Öğretmen adayları yansıtıcı yazılarında ele aldığı vakaların sorumluluk alanlarını hangi kapsamda yorumlamaktadır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel yansıtıcı yazılarında öğretmenlerin sorumluluk alanlarını farklı kapsamlara sahip bakış açıları içinde ele aldıkları görülmektedir. Bunlar sırayla öğretmen, aile, çevre, yönetim ve politikadır. Araştırmada öğretmen adaylarının incelediği vakalarda sorumlu olarak kimi/kimleri gördüğü temelinde yapılan analizde ilk düzey öğretmendir. Bu kategoride öğretmen adayları değerlendirdikleri vakaların tek sorumlusu olarak öğretmeni görmekte diğer paydaşları dikkate almamaktadır. Vakalarda sorumlu olarak sadece tek bir paydaş olan öğretmen dikkate alındığında en dar kapsamlı değerlendirme kategorisi olarak bu kategori kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Olayın böyle gerçekleşmesinin tek sebebi tabi ki öğretmendir. Öğrenciler yüz boyalarını yıkayıp sınıfın kenarında partide eğlenen arkadaşlarını izlediler. Öğrenciler ne olursa olsun sınıfta böyle bir uygulamayı maruz kalmamalıdırlar.*

Araştırmada öğretmen adaylarının incelediği vakalarda sorumlu olarak kimi/kimleri gördüğü temelinde yapılan analizde ikinci düzey ailedir. Bu kategoride öğretmen adayları değerlendirdikleri vakaların sorumlusu olarak velilerin tutum, davranış, yaklaşım ve alışkanlıkları ile öğretmeninkileri birlikte değerlendirmektedir. Vakalarda iki paydaş olarak öğretmen ve aile sorumlu olarak görüldüğünden bu kategori ikinci düzey olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğrenci arkadaşına küfretti ve yüzüne vurdu. Öğretmen yanına gittiğinde "Ne var öğretmenim… Ağzına patlattım bir tane…" deyip güldü… Öğrenci için çok normal geliyor… Öğretmen de bunun üzerine öğrenciye kızdı. Öğretmenin yaklaşımını doğru bulmamakla birlikte, öğrenci içinde yaşadığı toplumda gördüğü şekilde davranıyor. Aileler değişmeden davranış eğitimi nasıl verilebilir bilmiyorum.*

Araştırmada öğretmen adaylarının incelediği vakalarda sorumlu olarak kimi/kimleri gördüğü temelinde yapılan analizde üçüncü düzey çevredir. Bu kategoride öğretmen adayı eleştirdiği veli ve öğretmen tutum, davranış, yaklaşım ve alışkanlıklarının çevresel koşullar bağlamında ele alarak karşılıklı etkileşimleri temelinde yorumlamaktadır. Vakanın değerlendirilmesinde öğretmen, aile ve çevrenin sorumluluğu birlikte değerlendirildiğinden bu kategori üçüncü düzey olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğretmen öğrencileri öğrenemediği için kızıyor. Defalarca kez anlatmış. Sürekli tekrar ediyorum diyor. Okulda ve okul dışında öğrenciye sağlanan öğrenme olanakları neler bakmak lazım. Bu işte tek sorumlu öğretmen görülmemeli. Öğretmeni destekleyen yardımcı öğeler olmalı. Ailelerin çoğu çalışıyor. Evdeki zamanlarını nitelikli olarak geçirdiklerini düşünmüyorum. Herkesin elinde bir telefon. Şehirdeki olanaklardan ailelerin de imkânları dâhilinde yararlanılıyor. Diğer dezavantajlı çocuklar bu sınırlı imkânlardan yararlanamıyor. Okulda ne görüyorlarsa gelişimleri onunla sınırlı kalıyor. Doğal olarak öğretilenler pekişmiyor, unutuluyor…*

Araştırmada öğretmen adaylarının incelediği vakalarda sorumlu olarak kimi/kimleri gördüğü temelinde yapılan analizde dördüncü düzey yönetimdir. Bu kategoride öğretmen adayı öğretmenin tutum, davranış, yaklaşım ve alışkanlıkları üzerinde okulun ve yakın çevrenin etkileşiminin yanında okul yönetiminin etkisini de dâhil

etmektedir. Vakanın değerlendirilmesinde öğretmen, aile, çevre ve yönetimin sorumluluğu birlikte değerlendirildiğinden bu kategori dördüncü düzey olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğretmenin eleştirdiğim bu tepkisinde yöneticilerin de payı var… Velilerin öğretmene müdahale etmesine, bu kadar rahat hareket edebilmesine izin vermemelidir. Öğretmenine sahip çıkmalıdır. Öğretmen bu olayın ardından okul yönetiminin kendine sahip çıkmamasından dolayı hissettiği kırgınlığı bana söylemişti.*

Araştırmada öğretmen adaylarının incelediği vakalarda sorumlu olarak kimi/kimleri gördüğü temelinde yapılan analizde beşinci düzey politikadır. Bu kategoride öğretmen adayı eleştirilerinde öğretmenin tutum, davranış, yaklaşım ve alışkanlıkları üzerinde okul yönetimi ve yakın çevrenin etkileşiminin yanında politikanın çizdiği sınır ve olanakları da değerlendirmelerine dâhil edilmektedir. Vakanın değerlendirilmesinde öğretmen, aile, çevre ve politikanın sorumluluğu birlikte değerlendirildiğinden bu kategori beşinci düzey olarak kabul edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin alıntı aşağıda görüldüğü gibidir.

> *Öğretmenlere tercih bırakılmaması da etkili… Sınıfa gelen mültecilere karşı öğretmen önyargılı davranıyor ancak öğretmene ekstra iş gücü anlamına gelen bu kararda ona kimse sormuyor ya da bu konuda ne tür bir takviyeye, eğitime ihtiyacı olduğu ile ilgilenmiyor… Bu bence öğretmende içten içe bir kızgınlığa neden oluyor… Her türlü doğru yanlış kararın en zor aşaması olan uygulama, fedakârlık öğretmenden bekleniyor. İşin faturası da öğretmene kesiliyor.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirdikleri vakalardaki sorumluları ve vakanın öğrenciler üzerindeki etkilerini dar kapsamlıdan geniş kapsamlıya doğru farklı bakış açıları içinde ele aldıkları görülmüştür. Öğretmen eğitimi açısından öğretmen adaylarının geniş odaklı bakış açısı kazanmalarının bir yolunu bulmak önemlidir. Nitekim Horrington, vd. (1996) öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarında dikkate aldıkları ya da almadıkları noktaları tanımlayarak onların daha profesyonel ve kapsamlı düşünmelerine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki hayatı karmaşık ve çok katmalıdır. Öğretmen adaylarının gelecekte doğru ve etkili bir profesyonel olması meslek hayatını kuşatan durum ve olaylara yönelik farkındalığına bağlıdır. Bu açıdan araştırma bulgularını değerlendirirken öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirmelerindeki kapsamın, onları profesyonel hayat içinde hangi tutum ve davranışlara yönlendireceği üzerinde durulması oldukça önemlidir.

Horrington, vd. (1996)'nun da ifade ettiği gibi yansıtıcı yazılar, öğretmen adaylarının anlam yaratma yolları altında yatan varsayımları anlama konusunda bir kavrayış kazandırmaktadır. Bu açıdan araştırmada incelenen değerlendirmeler öğretmen adaylarının gelecekteki uygulamaları konusunda öngörüde bulunma olanağı sunmaktadır. Araştırmada incelenen vakaların sorumlusu olarak kim ya da kimlerin görüldüğü temelinde yapılan analizde, sırayla öğretmen, aile, çevre, yönetim ve politika sorumlu olarak görülmüştür. Her kategori sırayla, vakanın meydana gelmesinde sorumlu olarak görülenlere yönelik daha geniş bir kapsama karşılık gelmektedir. İlk düzeyde sadece sorumlu olarak öğretmen görülürken her düzeyde bir öncekinin sorumluluğu kabul edilmekle birlikte diğer paydaşların da sorumluluklarına ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur. Öğretmen adaylarının incelediği vakanın sorumlusu olarak kim ya da kimleri gördüğünün mesleki sorumluluklara olan yaklaşımlarının bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin mesleki hayatını kuşatan durum ve olaylara yönelik sorumluluk alanını sadece öğretmen olarak gören bir öğretmen adayı ile sorumluluğa daha geniş bir açıdan bakarak diğer paydaşların da farkında olan bir öğretmen adayının mesleki problemleri değerlendirme ve çözüm bulma konusundaki yaklaşımlarının aynı olmayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayının mesleki hayatları içinde karşılaştığı vakaların oluşmasında ve çözümünde kimlerin sorumlu olduğuna ilişkin doğru bir farkındalık geliştirmek onların etkili bir problem çözücü olmalarının ilk gerekliliklerindendir. Horrington, vd., (1996) araştırmasında öğretmen adaylarının bu konuda neden geniş bir odağa sahip olması gerektiğini eğitimsel kararların karmaşık olması ve öğretmenin yapabildiklerinin öğretmen ve öğrenciden ziyade sıklıkla diğer paydaşların etkisinde olması gerekçeleriyle açıklamaktadır. Öğretmen mesleki olarak onu çevreleyen dünyanın farkında olmalıdır. Aksi halde, tüm bileşeni kendi gibi görme yanılgısı içinde sonuçsuz eylemlerde bulunur. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde rol oynayan paydaşların farkında olmalarını sağlamak sadece daha etkili kararlar almalarına yardımcı olmaz aynı zamandan başarı şanslarını da artırır.

Araştırmada öğretmen adaylarının vakaları değerlendirdikleri yansıtıcı yazılarda analiz edilen bir diğer boyut vakanın öğrenci üzerindeki etkisidir. Bu boyutun analizinde öğretmen adaylarının vakanın öğrenci üzerindeki etkisini anlık gözlenen tepkilerine göre mi yoksa uzun süreç içinde gelişmesi olası tepkilere göre mi değerlendirdiği dikkate alınmıştır. Bu boyutta betimlenen düzeyler duygusal durum, akademik, kişilik, toplum ve sistemdir. Öğretmen adaylarının vakanın öğrenci üzerindeki etkisini yorumlama biçiminin, öğretmen adayının öğrenciye olan yaklaşımında belirleyici olacağı düşünülmektedir. Öğrencinin okulda deneyimlediği

bir olayın olası etkilerini sadece anlık duygusal durumu ile analiz eden bir öğretmen adayıyla toplum ve sistem açısından değerlendiren bir öğretmen adayının öğrenciye olan yaklaşımlarının aynı olmayacağı düşünülmektedir. Okul yaşantılarının öğrenciler ve toplum üzerindeki etkileri konusunda geniş bir bakış açısına sahip olmak nitelikli bir öğretmen için gereklidir. Horrington, vd., (1996)'nun araştırmasında öğretmen adaylarının vakaların sonuçlarını sadece öğrenci açısından değerlendirenler, öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirenler son olarak öğretmen öğrenci ve toplumun geniş bağlamları açısından değerlendirenler olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Araştırma bulgularının bu araştırma ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma bir takım sınırlılıklara sahiptir. Araştırmanın ilk sınırlılığı, öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarının sadece vakanın sorumlusu olarak kim ya da kimlerin görüldüğü ve vakanın öğrenci üzerindeki etkilerinin hangi kapsamda değerlendirildiğinin analiz edilmiş olmasıdır. Öğretmen adaylarının yansıtıcı yazılarını farklı açılardan analiz etmek mümkündür. İkinci sınırlılık araştırmanın öğretmen adaylarının okul deneyimi dersinde incelenmeye değer bulduğu vakalara ilişkin yansıtıcı yazıları üzerinde yapılmış olmasıdır. Öğretmen adaylarının her biri kendi vakalarını değerlendirmiştir. Bu sınırlılığı gidermek için öğretmen adaylarının ortak vakalara ilişkin yansıtıcı yazılarının incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığını öğretmen adaylarının her birinin tek bir vaka üzerinde yansıtıcı değerlendirme yapmış olmasıdır. Bu sınırlılığı gidermek için farklı bağlamları temsil eden geniş çeşitlilikte vakalar üzerinde çalışılabilir. Son olarak araştırma verileri öğretmen adaylarının anlık değerlendirmelerini içermektedir. Bu açıdan öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi ya da mesleki deneyimi süresince izlendiği boylamsal araştırmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirmeleri ile sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırmalar alanyazında bu konuda görülen eksikliği giderecektir.

Kaynakça

Carter, K. (1988). Converying classroom knowledge through cases: A proposal for framing mentor/novice conversations about teaching. *Theory into Practice, 27*(3), 214-222.

Carter, K., & Richardson-Koehler, V. (1989). Toward a curriculum for initial years of teaching. *Elementary School Journal, 89*(4), 405-420.

Cummings, A. L., & Murray, H. G. (1989). Ego development and its relation to teacher education. *Teaching and Teacher Education, 5*(1), 21-32.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath and Company.

Grimmett, P. P., MacKinnon, A. M., Erickson, G. L., & Riecken, T. J. (1990). *Reflective practice in teacher education.* In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs (pp. 20–38). New York: Teachers College Press.

Hayon, L. K. (1990). *Reflection and professional knowledge: A conceptual framework.* In C. Day, M. Pope, & P. Denicolo (Eds.), Insights into teachers' thinking and practice (pp.57–70). London: The Flamer Press.

Harrington, H. (1991). The case as method. *Action in Teacher Education, 12*(4), 1-10.

Harrington, H. L. (1994). Perspectives on cases. I*nternational Journal of Qualitative Studies in Education. 7*(2), 117-133.

Harrington, H. L., & Garrison, J. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. *American Educational Research Journal. 29*(4), 715-735.

Harrington, H. L., Quinn-Leering, K., & Hodson, L. (1996). Written case analyses and critical reflection. *Teaching and Teacher Education, 12*(1), 25-37.

Johnston, M. (1989). The moral reasoning of teachers' understanding of individualized instruction. *Journal of Moral Education, 18*(1), 45-59.

Johnston, M., & Lubomudrov, C. (1987). Teachers level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *Elementary School Journal, 88*(1), 65-77.

Kember, D., Jones, A., Loke, A., Mckay, J., Sinclair, K., Tse, H., Cebb, C., Wong, F., Wong, M., & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education, 18*(1), 18–30.

Lasley, T. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development, 13*(1), 24–29.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 699-715.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey Bass.

Merseth, K. (1991). *The case for cases in teacher education.* Washington, DC: AAHE.

Oser, F. (1994). *Moral perspectives on teaching*. In L. Darling-Hammond (Ed.), Review of research in education (Vol. 20, pp. 57-128). Washington, DC: American Educational Research Association.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record, 104*(4), 842–866.

Scho¨n, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sparks-Langer, G. M., & Colton, A. B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership, 48(6)*, 37–44.

Taggart, G.L. (1996). *Reflective thinking: A guide for training preservice and in-service practitioners.* Doctoral dissertation, Kansas State University.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretmenlerinin Kodlamaya İlişkin Düşüncelerinin Tespiti

Determination of The Idea of Teachers of Information Technologies and Software Course About Coding

Orçun Bozkurt[1], Nazire Firdevs Bayar[2]

Özet

Bu araştırma, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın örneklemini özel ve devlet okullarında görev yapan 45 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlemek için altı açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu için frekans analizi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersine giren öğretmenlerin, derste kodlama bilgilerini aktif olarak kullandıkları, kodlamanın müfredata girmesinin yararlı olacağını ve öğrencilerin çeşitli becerilerinin bu sayede gelişeceğini düşündükleri, bunun yanında erken yaşta kodlama eğitimi alınmasının ilerleyen zamanlarda öğrencilerin eğitimine önemli katkılar sağlayacağını düşündükleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilişim teknolojileri ve yazılım, kodlama eğitimi, robotik kodlama.

Abstract

These investigations are made to get the opinion of site technicians and software teachers. The research was conducted in the fall semester of 2018-2019 academic year. It is done with 45 soft site tech and software teachers in private and state schools.We prepared a survey of 7 open-end questions to get the opinion of the teachers.The survey is tested with frequency analytical report. As a result of the analysis, it was observed that information Technologies and software teachers actively used coding knowledge in the course, that it would be beneficial to enter coding in the curriculum and that the students various skills would be developed in this way and that the early education provided important contributions to the students.

Keywords: Information technologies and software, coding training, robotic coding.

Giriş

Teknoloji, doğal kaynakların insan gereksinimlerini karşılayacak biçime getirilmesi için kullanılan yöntemler, makineler ve sistemler bütünüdür. Başka bir ifade ile teknoloji hammaddeyi ürüne dönüştürdüğü gibi bilgiyi ürüne dönüştürmekte kullanılan zihinsel ve analitik süreçlerdir (Özkan, 2006). Teknoloji hızla değişen ve gelişen bir alandır. Bu değişim ülkeler arasında rekabeti arttırmaktır. Bu nedenle ülkeler teknolojiyi üretmek ve tasarlamak istemektedir. Sürekli gelişen ve çağa ayak uydurabilen bir topum olabilmek için yeni teknolojik gelişmeleri öğrenmek gerekmektedir.(Anagnostakis ve Michaelides,2006). Teknoloji odaklı bir dünyada üretken bir ülke olabilmek adına bireylerin teknolojiyi üretme becerileri önem kazanmaktadır (Demirer ve Sak, 2016). Buradan yola çıkarak küreselleşen dünyada üretken bir ülke olabilmek ve oluşan rekabet ortamında bir adım öne çıkabilmek için teknolojiyi kullanmak ve kendi teknolojimiz üretmek önem taşımaktadır.

Günümüzde teknoloji hayatın neredeyse her alanında kullanılmaktadır. Dolayısıyla da çocuklar teknoloji kullanımına büyük bir ilgi göstermektedirler. Her ne kadar teknoloji kullanımında ilgi büyükse de, teknoloji üretme ihmal edilen bir alandır. Hızla gelişen dünyada yeni yetişen genç nesillere mevcut programları tüketmekten çok, onlara yeni programları nasıl üretebileceklerini göstermek gerekmektedir(Demirer & Sak,2016). Değişen isteklere ve üretim şekillerine uyum sağlamak ve üretken teknoloji dünyasının etkin bir üyesi haline gelmek için kodlama dilini bilmek zorunlu hale gelmiş durumdadır (Aytekin, Sönmez, Yücel, Kulaözü, 2018). Bu nedenle çocuklara teknolojinin üretiminde kullanılan kodlamaya adım atılması sağlanmalıdır. Dünyada da kodlama konusunda yapılan çalışmalar dikkate alındığında özellikle erken yaşta kodlama eğitiminin öneminin arttığı anlaşılmaktadır(Demirer & Sak,2016). Bu önem, öğretim programlarında yansımalar göstermiş; teknoloji, algoritma ve yazılım becerilerinin geliştirilmesine dönük ders ve kazanımlara yer verilmesini sağlamıştır(Şenel,2019). Kodlama eğitimi sorgulayan, üreten ve günümüz ihtiyaçları doğrultusunda beceriler edinmesi gereken bireylerin yetiştirilmesi için erken yaşlardan itibaren kodlama eğitim sistemleri içinde kendisine geniş bir yer bulmaktadır (Delebe,2018). Kodlama; karar verme aşamasında doğru karar verilmesine yardımcı olan ve yüksek yaşam standartlarına ulaşılmasını sağlayan bir araçtır. Bu araç; dijital birçok ürünü bilinçli bir şekilde tüketmek aynı zamanda faydalı ürünler üretebilmek için gereklidir(Aytekin, Çakır, Yücel ve Kulaözü, 2018). Amaç öğrencilerin sadece kodlamanın nasıl yapılacağını öğrenmekle kalmayıp, öğrenme için kodlamayı kullanabilmelerini sağlamak, bilgi-işlemsel düşünme becerisini geliştirip uygulayabilme yeteneğini kazandırmak, teknoloji çağına ayak uydurmalarını sağlamaktır(Çetin, Toluk ve

[1] Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay, Türkiye, orcunbozkurt@gmail.com
2 Milli Eğitim İl Müdürlüğü, Hatay, Türkiye, nf.bayar@hotmail.com

Uçar, 2017). Bilgi-işlemsel düşünme, yaratıcılık, algoritmik düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliğinin bir birleşimi olarak tanımlamaktadır(ISTE, 2015'ten aktaran Demir ve Seferoğlu). Ayrıca Kodlama yaratıcılığı geliştirir, insanlara işbirliği yapmayı, birlikte çalışmayı ve evrensel bir dilde iletişim kurmayı öğretir. (European Commission, 2014a).Kodlama yaparak bilgisayarların ya da diğer makinaların nasıl davranacakları yönlendirilirken, aynı zamanda problemlerin nasıl çözüleceğini ve sistemli düşünebilme adımları öğrenilmektedir. (Yükseltürk ve Altıok 2015).

Öğrencilere kodlama ve tasarım araçları öğretilirse:

1) Öğrenciler okulda sürekli olarak bu araçları kullanıp dijital okuryazarlıklarını geliştirebilirler,

2) Okula ve derslere olan motivasyonları arttırılabilir,

3) Öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme becerileri,

4) Uzamsal düşünme becerileri,

5) Ürüne dönük büyük projeler yapma, küçük projelerin entegrasyonuyla karmaşık problemlere çözüm üretme alışkanlığı,

6) İş birlikli çalışma ve öğrenme becerileri

7) Yaparak öğrenme ve bilgisayara öğreterek öğrenme alışkanlıkları ve kültürü, geliştirilebilir.(Akpınar ve Altun,2014)

Kodlama yapabilme yeteneği, yeni iş fırsatları yaratmak, kariyer sahibi olmak, dünyayı şekillendirebilen teknolojileri ve yazılımları geliştirerek teknolojide önde olmayı sağlayabilir(Aytekin, Sönmez, Yücel, Kulaözü, 2018).Yapılan araştırmalar doğrultusunda kodlama eğitiminin kişiye ve ülkeye birçok katkısı olduğu söylenebilir. Kodlama öğrenmek-öğretmek için yeni yollar arayanların ve geliştirenlerin bir adım önde olacağı varsayılmaktadır. (Sayın ve Seferoğlu,2016). Gerek ülkemizde gerekse dünyada kodlama eğitiminin öneminin farkına varılmış ve öğretim programları kodlama eğitimini içerecek biçimde güncellenmiştir (Akpınar ve Altun,2014).Bu duruma örnek olarak Estonya kodlama eğitimine yer veren ilk ülkelerdendir. Ekim 2014'te Avrupa Eğitim Bakanlığında yapılan bir araştırma, bilgisayar programlama ve kodlamanın 12 ülkedeki müfredatın bir parçası olduğunu, Bulgaristan, Kıbrıs, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Yunanistan, İrlanda, İtalya, Litvanya, Polonya, Portekiz ve İngiltere gibi ülkelerin uygulama yaptığını belirtmiştir. Birleşik Krallık 2014'ten beri kodlama metodunu ilkokuldan başlayarak uygulamaya başlamıştı ve Finlandiya'da 2016 sonbaharından bu yana tüm ilkokul öğrencilerine programlamayı öğrenmesini amaçlanmıştır. (Codingbk,2017) İngiltere hükümeti, orta eğitime getireceği yenilikçi uygulama öncesinde 2014 yılını "Kodlama Yılı" ilan etmiştir. (Öymen, 2014).

Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı,2012-2013 öğretim yılından itibaren 5. sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi" isimli bir dersin programlara eklenmesi kararını almıştır (Sayın&Seferoğlu,2016). Bu öğretim programı öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşların görüşleri ile her yıl güncelleneceği ve güncelleme süreci eylem araştırması yöntemi ile tüm paydaşların katkıları ile gerçekleştirileceği belirtilmiştir (TTKB, 2012). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programı ile öğrencilerin; bilgi ve iletişim teknolojilerini etik değerlere uygun, etkili ve üretken bir biçimde kullanmasını amaçlamıştır(TTKB, 2012). Bireylerin yeni teknolojileri kendi kendilerine öğrenebilmesi ve yeni teknolojilerin doğru kullanımı konusunda kültür geliştirmelerine olanak sağlayan bir yaklaşım benimsenmesi gerekmektedir. (TTKB, 2012). Bu bağlamda müfredatımıza giren kodlama dersinin uygulanmasında, verimli sonuçlar alınmasında ve öğrencilerin kodlama becerilerini kazanabilmesi için Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerine büyük görevler düşmekte ve öğretmenlerin programlama konusunda yetkin olması gerekmektedir(Pala ve Mıhcı, 2018).

Kodlama eğitimini teşvik etmenin veya onu okul müfredatına entegre etmenin başarısı, okullardaki öğretmenlerin algılarına ve kodlama eğitimine ne kadar inandıklarına ve yenilikçi öğretme ve öğrenmeye hazırlanmalarına bağlıdır.(Wong, Cheung, Ching, ve Huen ,2015) Eğitimcilerin kodlamaya bakış açısı ve kodlama öğrenme farkındalığı, çocukların kodlamayı öğrenmesi açısından oldukça önemlidir(Aytekin, Çakır, Yücel, Kula özü 2018). Bu nedenle Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama konusundaki görüşleri bizim için önem arz etmektedir. Bu çalışmamızda amaç, Özel ve devlet okullarındaki Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim öğretmenlerin kodlama eğitimine yönelik görüş farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemleri ile yapıldığından nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda; kültür analizi, olgu bilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması modeli kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada bilişim teknolojileri ve kodlama dersi öğretmenlerin kodlamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya konulması amacıyla olgu bilimi deseni ve betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018–2019 eğitim ve öğretim yılında Hatay ilinden rastgele seçilecek olan özel ve devlet okullarında görev yapan bilişim teknolojileri ve kodlama dersi öğretmenlerinde oluşturacaktır. Örneklem seçiminde uygun örneklem seçimi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, görüşme öncesinde standartlaştırılmış altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan elde edilen veriler çözümlenmiş ve farklı araştırmacılar tarafında birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplar karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmıştır. Verilerde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin "Kodlama eğitimi aldınız mı?" Sorusuna verdikleri cevaplar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kodlama eğitimi aldınız mı?

No	İfadeler	F	%
1	Kodlama eğitimi aldım	29	64,44
2	Kodlama eğitimi almadım	16	35,56

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmenlerin %64,44 'ünün " Kodlama eğitimi aldım." , %35,56 'sının "Kodlama eğitimi almadım." yanıtını verdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin "kodlama bilgilerinizi derste aktif olarak kullanıyor musunuz ?"sorusuna verdikleri cevaplar tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Kodlama bilgilerinizi derste aktif olarak kullanıyor musunuz?

No	İfadeler	F	%
1	Kodlama bilgilerimi derste aktif olarak kullanabiliyorum.	39	86,67
2	Kodlama bilgilerimi derste aktif olarak kullanamıyorum.	6	13,33

Tablo 2'ye bakıldığında; öğretmenlerin %86,67'sının "aktif olarak kullanıyorum", %13,33'ünün "aktif olarak kullanmıyorum" yanıtı verildiği görülmüştür. Tablo 1 ve tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde bazı öğretmenlerin kodlama eğitimi almamış olmalarına rağmen kodlama bilgilerine sahip oldukları söylenebilir. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünü bitiren öğretmenlerin Lisans öğrenimi sırasında edindikleri bilgiler ile kodlama dersini yaptıkları şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin "Robotik ve kodlama dersleri ve bu derslerin müfredata girmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Robotik ve kodlama dersleri ve bu derslerin müfredata girmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

No	İfadeler	F	%
1	Teknolojini gelişimi ile kodlamanın müfredata girmesi gerekli hale gelmiştir	6	13,33
2	Okullardaki alt yapı eksiklikleri tamamlandıktan sonra yararlı olacağını düşünüyorum	9	20
3	Analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceği için yararlı olacağı düşünüyorum	11	24,44
4	Öğrencilerin ufuklarını geliştireceği için yararlı olacağını düşünüyorum	4	8,89
5	Eski programlardan daha faydalı olacağını düşünüyorum	2	4,44
6	Kesinlikle müfredata girmelidir	13	28,89

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin %13,3'ü teknolojik gelişmelerin kodlamanın müfredata girmesini gerekli hale getirdiğini, %20'si okullardaki alt yapı eksikliklerinin giderilmesi koşuluyla yararlı olabileceğini, %24,44'ü analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştireceği için yararlı olabileceğini, %8,89'u

öğrencilerin ufuklarını geliştireceği için yararlı olabileceğini, %4,4'ü eski programlardan daha faydalı olabileceğini, %28,89'u kesinlikle müfredata girmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Tüm ifadeler göz önüne alındığında öğretmenlerin robotik ve kodlama derslerinin yararlı olduğu ve müfredata girmesi gerektiğini düşündükleri şeklinde bir yorum yapılabilir.

Öğretmenlerin "Sizce şu anda öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli mi?" sorusuna verdikleri cevaplar tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sizce şu anda öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli midir? Neden?

No	İfadeler	F	%
1	Öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterlidir	10	22,22
2	Öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli değildir	34	75,56
3	Bu konuda fikrim yok	1	2,22

Tablo 4 incelendiğinde; öğretmenlerin %22,22'si "Öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterlidir." , %75,55'i "Öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli değildir.", %2,22'si "Bu konuda fikrim yok" yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin öğrencilere verilen kodlama eğitimini yetersiz görmelerinin nedenleri tablo 5 'te verilmiştir.

Öğretmenlerin "Sizce şu anda öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli midir? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplar tablo 5'de gösterilmiştir

Tablo 5. Sizce şu anda öğrencilere verilen kodlama eğitimi yeterli midir? Neden?

No	İfadeler	F	%
1	Ders saatlerinin az olması	8	23,53
2	Öğretmenlerin bilgi seviyelerinin yeterli olmaması	2	5,88
3	Alt yapının yeterli olmaması	24	70,59

Tablo 5'e bakıldığında; öğretmenlerin %23,53'ünün ders saatlerini yetersiz buldukları, %5,88'inin Öğretmenlerin bilgi seviyelerinin yeterli bulmadıkları, %70,59'unun Alt yapının yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür. Tablo 4 ve tablo 5 birlikte yorumlandığında; öğretmenlerin yeterli ders saati ve uygun alt yapı ile öğrencilere verilen kodlama eğitiminin daha yerli bir düzeye ulaşacağını düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin "Kodlama eğitimi okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde verilmeli midir? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplar tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6. Kodlama eğitimi okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde verilmeli midir? Neden?

No	İfadeler	F	%
1	Evet verilmelidir	43	95,56
2	Hayır verilmemelidir	2	4,44

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin bahsi geçen ifadeye %95,56 oranında "Evet verilmelidir.", %4,44 oranında ise "Hayır verilmemelidir." yanıtını verdiği görülmüştür.

Tablo 7 de "Kodlama eğitimi okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde verilmeli midir?" sorusuna "Evet verilmelidir" cevabını veren öğretmenlerin "Neden?" sorusuna verdikleri cevaplar gösterilmiştir.

Tablo 7. Kodlama eğitimi okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde verilmeli midir? Neden?

No	İfadeler	F	%
1	Erken yaşta kodlama eğitimi verilirse kodlama eğitiminde daha iyi seviyelere gelinebilir	24	55,81
2	Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için erken yaşta başlatılmalı	9	20,93
3	Herhangi bir neden belirtmeyenler	10	23,26

Tablo 7 göz önüne alındığında; öğretmenlerin "Neden?" sorusuna %55,81'i "Erken yaşta kodlama eğitimi verilirse kodlama eğitiminde daha iyi seviyelere gelinebilir", %50,93'ü "Analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için erken yaşta başlatılmalı." cevabı verildiği görülmüştür. %23,26'sı ise herhangi bir neden belirtmemiştir.

Tablo 6 ve tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerim bahsi geçen eğitim dönemlerinde kodlama eğitimi verilmesinin önemli olduğunu düşündükleri, bu eğitimin alınmasıyla öğrencilerin kodlama eğitiminde daha iyi bir seviyeye geleceklerini ve analitik düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlayacağını düşündükleri şeklinde bir yorum yapılabilir. Problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılması gereken bir yeterlilik olduğu ve programlama eğitimi ile problem çözme becerilerinin arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir(Çetin,2012).

Calder (2010), İsmail (2005), Kaucic ve Asic (2011)'in çalışmalarına bakıldığında özellikle problem çözme becerisi olumlu yönde artış olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin "Kodlama eğitimi çocukların hangi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlar?" sorusuna verdikleri cevaplar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kodlama eğitimi çocukların hangi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlar?

No	İfadeler	F	%
1	Yaratıcı düşünme	10	22,22
2	Problem çözme	16	35,56
3	Analitik düşünme	13	28,89
4	Karar verme	2	4,44
5	Soyut düşünme	1	2,22
6	Sorgulayıcı düşünme	3	6,67

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmenlerin "Kodlama eğitimi çocukların hangi özelliklerinin gelişmesine katkı sağlar?" sorusuna %22,22'si "Yaratıcı düşünme", %35,56'sı "Problem çözme", %28,89'u "Analitik düşünme", %4,44'ü "Karar verme", %2,22'si "Soyut düşünme", %6,67'si "Sorgulayıcı düşünme" cevapları verdiği görülmektedir. Programlama öğrenen öğrencilerin problem çözme, sayısal düşünme, uzamsal ve analitik düşünme becerileri gelişmektedir. (Sak ve Demirer, 2016)

Öğrencilere programlama ve tasarım araçları öğretilirse:

1) Öğrenciler okulda sürekli olarak bu araçları kullanıp dijital okur yazarlıklarını geliştirebilirler,

2) Okula ve derslere olan motivasyonları arttırılabilir,

3) Öğrencilerin problem çözme ve analitik düşünme becerileri,

4) Uzamsal düşünme becerileri,

5) Ürüne dönük büyük projeler yapma, küçük projelerin entegrasyonuyla karmaşık problemlere çözüm üretme alışkanlığı,

6) İş birlikli çalışma ve öğrenme becerileri

7) Yaparak öğrenme ve bilgisayara öğreterek öğrenme alışkanlıkları ve kültürü, geliştirilebilir. (Akpınar ve Altun, 2014).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ülkelerin kendi teknolojilerini ürete bilmeleri ve kalkınmalarında yardımcı olacak kodlama becerisinin zamanla önemle kazanmaya başladığı görülmektedir. Tüm dijital teknolojilerin programlanabilir oldukları düşünüldüğünde kalkınma için kodlamanın, dolayısıyla yetişmiş insan gücü için kodlama eğitimin ne derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Sayın ve Seferoğlu, 2016). Dünyada, özellikle de gelişmiş ülkelerde kodlama öğrenme, eğitim açısından çok konuşulan konular içinde yer almaktadır (Aytekin ,Çakır , Yücel Ve Kulaözü, 2018). Bu sebeplerden dolayı kodlama eğitimi artık ülkemizde ve dünyada ki birçok ülkelerin eğitim müfredatında yer almaya başlamıştır. Bu çalışma Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenlerinin eğitim müfredatımızda yer alan kodlama dersine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersine giren öğretmenlerin, derste kodlama bilgilerini aktif olarak kullandıkları belirlenmiştir. Büyük çoğunluğu okullarda verilen kodlama eğitiminin yeterli olmadığı konusunda hem fikir oldukları, kodlama eğitiminin öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştireceğini ve erken yaşta kodlama eğitimi alınmasının ilerleyen zamanlarda öğrencilerin eğitimine önemli katkılar sağlayacağını düşündükleri tespit edilmiştir

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde yapılabilir;

Kodlama eğitimi verecek öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenerek mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır.

Okullardaki altyapı eksiklikleri giderilerek öğrencilerin uygulamalı olarak kodlama eğitimi alması sağlanmalıdır.

Veli ve öğrencilere kodlama konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılması ve kodlamanın gelecekteki öneminin anlatılması gerekmektedir.

Kaynakça

Akpınar, Y. ve Altun, A. (2014). Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi, ilköğretim Online, 13(1), dy: 1-4.[online: http//:ilköğretim-online.org.tr/, Erişim tarihi: 28.04.2019]

Anagnostakis, S. and Michaelide,P.G.(2006). Laboratory of Educational Robotics'. An undergraduate course for Primary ʅducation Teacher-Students, 3rd International Conference on Hands-on Science

Aytekin, A. , Çakır, F.S. , Yücel, Y.B. , Kulaözü, İ. (2018). Geleceğe Yön Veren Kodlama Bilimi Ve Kodlama Öğrenmede Kullanılabilecek Bazı Yöntemler, ASEAD Cilt 5 SAYI 5 Yıl 2018, S 24-41

Appalanayudu, S. and Ismail, Z. (2005). Students' Problem Solving Processes inLOGO Programming Environment Pengaturcaran LOGO. Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education. Johor Bahru, Malaysia.

Calder, N. (2010). Using Scratch: An Integrated Problem-solving Approach to Mathematical Thinking. APMC15 (4).

Codingbk. Bahçeşehir okulları. https://www.codingbk.com/dunyada-kodlama-egitimi.php, [Erişim tarihi:20.05.2019]

Çetin, E. (2012). Bilgisayar programlama eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Delebe, E. (2018). 5. ve 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Kodlama Kılavuzu, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, MEB.

Demirer, V. & Sak, N. (2016). Programmıng Educatıon And New Approaches Around The World and In Turkey, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12(3), 521–546.

Demir, Ö. Ve Seferoğlu, S.S. Yeni Kavramlar, Farklı Kullanımlar: Bilgi-İşlemsel Düşünmeyle İlgili Bir Değerlendirme (2017) Eğitim Teknolojileri Okumaları, 41. Bölüm, 801-830, 2017

European Commission (2014). Coding - the 21st century skill. European Commission. [Çevrim-içi: https://ec.europa.eu/digital-single-market/coding-21st-century-skill, Erişim tarihi: 08.05.2019.]

Iste. (2015). CT Leadership toolkit. Available at http://www.iste.org/docs/ct-documents/ctleadershipt-toolkit.pdf?sfvrsn=4.

Kaucic, B., and Asic, T. (2011). Improving Introductory Programming with Scratch? MIPRO.

Öymen, E. E. (2014, 15 Eylül). Bilişim dili BBC'de program, http://www.bthaber.com/bilisim-dili-bbcde-program/ adresinden elde edildi.

Pala, F.K. ve Mıhcı, P. (2019.) Öğretmen Adaylarının Programlama Eğitimine Yönelik Görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 12(1), 116-134. Ocak 2019

Sayın, Z. ve Seferoğlu, S. S. (2016). Yeni bir 21. yüzyıl becerisi olarak kodlama eğitimi ve kodlamanın eğitim politikalarına etkisi, Aydın: XVIII. Akademik Bilişim Konferansı

TTKB. (2012). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. ANKARA. Seçkin Kitapevi. 446s.

Yükseltürk, E. ve Altıok, S.(2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,4(1), 50-65, 2015

Wong, G. K., Cheung, H. Y., Ching, E. C., & Huen, J. M. (2015, December). School perceptions of coding education in K-12: A large scale quantitative study to inform innovative practices. In Teaching, assessment, and learning for engineering conference, India.

Bilişsel Hedeflerinin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Teachers' Opinions on the Effectiveness of Web 2.0 on Achieving Cognitive Goals

Dinçer Temelli [1], Çavuş Şahin [2], Osman Yılmaz Kartal[3]

Özet

Araştırmada öğretmenlerin eğitimde kullandıkları Web 2.0 uygulamalarının, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesindeki etkisine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, "açıklayıcı sıralı karma yöntemler" çalışma modeli kullanılmıştır. Nicel bölümünde araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilişsel Hedeflerin Kazanımına Yönelik Teknoloji İnançları Anketi" kullanılmıştır. Nitel bölümde ise 22 kişi (iki odak grup (6x2) ve 10 bireysel) ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin bilişsel hedeflerin kazandırılmasında Web 2.0 uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu ve sınıf içi kullanım sıklığına bağlı olarak değiştiği görülmüştür. Kullanım sıklığının etkisi arındırıldığında ise öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre değişmediği görülmüştür. Yapılan görüşmelerde Web 2.0'ın bilişsel alanın olgusal bilgi boyutunda anlamlandırma ve işbirliğini sağlaması; kavramsal bilgi boyutunda formatif değerlendirme ve etkileşimli öğrenme sağlaması; işlemsel bilgi boyutunda işbirliği, sosyal etkileşim ve bireysel farklılıkların etkisini kullanması; üstbilişsel bilgi boyutunda ise özdüzenleme, metodoloji, eleştirel düşünme ve demokratik eğitim ortamları sağlaması nedeni ile Web 2.0'ın bilişsel eğitim hedeflerinin kazandırılmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel hedefler, Bloom taksonomisi, Web 2.0 uygulamaları

Abstract

In this research, it is aimed to investigate the effectiveness of Web 2.0 applications used in education on the achievement of educational goals according to teachers' opinions. In the research, mixed method forms "Explanatory sequential mixed methods" was used. In the quantitative section, "The Technology Beliefs Questionnaire for Achieving Cognitive Goals" developed by the researchers was used. In the qualitative section, interviews were conducted with 22 teachers (two focus groups (6x2) and 10 individuals). As a result of the study, it was seen that teachers' opinions about the effectiveness of Web 2.0 applications in achieving cognitive goals were high and changed depending on the frequency of uses Web2.0 in the classroom.As a result of the interviews with teachers, it was concluded that Web 2.0 was effective in achieving cognitive education goals by affecting different parameters in factual, conceptual, procedural and metacognitive knowledge dimensions in cognitive domain.

Keywords: Cognitive objectives, Bloom's taxonomy, Web 2.0 applications

Giriş

Eğitim programları birbiri ile dinamik ilişkilere sahip olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Bümen, 2006). Bu öğelerden "hedef kavramı"nı Ertürk (1972, s.24), "yetiştirilen bireyde bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler" olarak tanımlamıştır. Hedeflerin öğretim sürecinin yönlendirilmesi, öğretme ve öğrenme durumlarının gerçekleşmesi ve değerlendirmenin yapılabilmesi için bir rehber olması nedeniyle eğitim programlarında önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2015; Senemoğlu, 2005). Hedefler, öğretimin planlanması sürecinde de hem düzey hem de özellikleri doğrultusunda sınıflandırılmaktadır (Arı, 2013).

Eğitim hedefleri; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olmak üzere üç başlıkta sınıflandırılmıştır (Bloom, 1956). Bilişsel alanda kullanılan taksonomilerden biri olan Bloom taksonomisi, eğitim programlarında hedeflerin sınıflandırılması ve belirlenmesi amacıyla hem ulusal hem de uluslararası kapsamda kabul görmekte ve kullanılmaktadır. Bloom bilişsel alan taksonomisi, eğitim programlarının geliştirme ve uygulama süreçlerinde karşılaşılan sınırlılıklar nedeniyle revize edilmiştir. Yenilenmiş hali ile "olgular bilgisi (factual knowledge), kavramlar bilgisi (conceptual knowledge), işlemler bilgisi (procedural knowledge) ve üstbiliş bilgisi (meta-cognitive knowledge)" olmak üzere dört bilgi boyutundan oluşmaktadır. Her bilgi boyutunun bilişsel süreçleri ise "hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma" basamaklarından oluşmaktadır (Amer, 2006; Anderson, 2005; Kratwohl, 2002). Bilişsel süreçteki ilk üç basamak (hatırlama, anlama ve uygulama) alt düzey ve son üç basamak (çözümleme, değerlendirme ve yaratma) ise üst düzey

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, dincer0182@gmail.com
[2] Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, csahin25240@yahoo.com
[3] Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, osmanykartal@comu.edu.tr
*Bu makale "Öğretmenlerin Bilişsel ve Duyuşsal Hedeflerin Kazandırılmasında Teknolojinin Etkililiğine İlişkin İnançları" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

düşünme becerilerinin yer aldığı basamaklar olarak tanımlanmaktadır (Arseven, Şimşek ve Güden, 2016; Kaya ve Karamustafaoğlu, 2015; Soleimani ve Kheiri, 2016; Tikkanen ve Aksela, 2012).

Eğitim programlarında belirlenen ve öğrenenlere kazandırılması amaçlanan bilişsel hedefler, eğitim sistemin çıktılarına ölçüt oluşturmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi, öğrenenlerin başarılı olduğu anlamını taşımaktadır. Bu kapsamda, Türkiye Eğitim Sisteminin eğitim hedeflerinin gerçekleştirilme düzeyine yönelik saptamalar yapmak mümkündür. Özellikle Türkiye eğitim sisteminin başarı durumunu betimlemede referans noktaları oluşturabilecek, ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan ve bilişsel kazanımların sınandığı "ölçme ve değerlendirme" uygulamaları sonuçları iyi analiz edilmelidir.

PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) 2006, 2009,2012 ve 2015 yıllarındaki uygulama sonuçları incelendiğinde, Türkiye ortalaması Fen ve Matematik okuryazarlığında tüm yıllarda hem OECD ülkelerinin hem de tüm ülkelerin ortalamasının gerisinde kalmıştır. Okuma becerilerinde 2015 yılı hariç diğer yıllarda tüm ülke ortalamalarının üzerinde yer almasına rağmen tüm yıllarda yine OECD ülkelerinin gerisinde kalmıştır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016).

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) 2015 sonuçlarına göre Türkiye'nin ortalama puanının orta noktanın altında kaldığı görülmüştür. Alınan puanların fen ve matematik alanlarında belirlenen yeterlilik düzeyine göre sınıflandırılmasında Türkiye'nin alt ve orta düzeyde olduğu üst ve ileri düzeye yeterince ulaşamadığı görülmüştür (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen ve Polat, 2016).

Ulusal anlamda ise 2017 Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) (OSYM, 2017), 2018 Temel Yerleştirme Testi (TYT) (OSYM, 2019) sınavlarında ortalama puanların soru sayılarının yarısından bile az olduğu; ortaöğretime geçiş sınavları incelendiğinde yıllara göre farklılıklar göstermekle birlikte öğrencilerin yeterli bir düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır (MEB, Yayınlanmış Analiz ve Raporlar, 2017, 2016a, 2016b, 2015). Bu anlamda yapılan değerlendirmeler bilişsel hedeflerin kazandırılmasında işlevsel bir erişinin sağlanamadığını ve bilişsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde sıkıntılar yaşandığını göstermektedir.

Bilişsel eğitim hedeflerinin kazandırılmasında yaşanan sınırlılıkların en aza indirgenmesi, akademik gelişimin sağlanması ve belirlenen hedeflerin kazandırılmasıyla, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol alması için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda gelişen teknolojilerin ve eğitimdeki uygulamaların bu süreçte etkin rol oynamaya başladığı görülmektedir (Chang, 2002; Chen, Chiang ve Lin, 2013; Kausar, Choudhry ve Gujjar, 2008; Yang ve Teng, 2014).

Yapılan bu araştırmalar bilişsel hedeflere ulaşma sürecinde yaşanan sınırlılıkları minimum seviyeye çekebilmek için eğitim amaçlı kullanılan teknolojilerin bir potansiyeli olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle çift yönlü etkileşimin sağlandığı web teknolojileri, öğreneni alıcı konumundan aktif ve üretici konumuna geçirmekte, çağdaş eğitim uygulamalarına atfedilen aktif öğrenen profiline zemin oluşturmaktadır. Web2.0 teknolojisi olarak adlandırılan bu teknoloji, öğrenenin sosyal ve özel hayatının her anına girebilmiş; formal eğitim uygulamalarında da etkililiği sorgulanmaya başlamıştır. Bu kapsamda, formal eğitim uygulamalarında Web2.0 uygulamalarından etkililiğine ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilişsel hedeflerin kazandırılmasında eğitimde kullanılan Web 2.0 uygulamalarının hangi düzeyde katkı sağladığına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, teknoloji ile desteklenmeye çalışılan eğitim sisteminde uygulanan eğitim programlarının gelişimi için gerekli ve önemli bir konu olarak görülmektedir. Teknolojik cinsiyet açığından hareketle, problemin erkek ve kadın öğretmenler kapsamında da ele alınması ve ayrıca kıdem ile branş değişkenlerine göre de incelemelerin yapılması araştırma probleminin çözümlenmesinde anlamlı katkılar sağlamaktadır.

Araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin, öğretim hedeflerinin kazandırılmasında Web 2.0 uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1.Öğretmen görüşlerine göre;

a. Olgular bilgisinin,

b. Kavramlar bilgisinin,

c. İşlemsel bilginin ve

d. Üstbiliş bilgisinin bilişsel becerilerin (hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme, yaratma) kazanımında Web 2.0'ın etkili olma düzeyi nedir?

2.Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkili olmasına ilişkin görüşlerinde, öğretmenlerin sınıf içi teknoloji kullanma düzeyi anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

3.Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkili olmasına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenleri anlamlı bir etki oluşturmakta mıdır?

4.Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkili olma düzeyine ilişkin görüşleri hangi akademik gerekçelere dayanmaktadır?

Yöntem

Araştırma problemi karma yöntem desenlerinden "açıklayıcı sıralı karma yöntemler (The Explanatory Sequential Design)" ile çözümlenmektedir. Bu yöntem ile nicel araştırma sonucunda elde edilen bulgulara nitel araştırma aracılığıyla cevap aranmaktadır (Creswell, 2017).

Araştırmanın nicel bölümde var olan durumun kendi koşulları içerisinde tanımlandığı betimsel tarama modeli (Karasar, 2009); nitel bölümünde ise nasıl ve niçin soruları temelinde bir olayın derinlemesine incelendiği durum çalışmalarından (Yıldırım ve Şimşek 2016) karmaşık olan durumların nedensel bağlarını açıklayan "açıklayıcı durum çalışması (explanatory case study)" (Yin, 2009) kullanılmıştır. Bu araştırmada Web 2.0'ın bilişsel hedeflerin kazandırılmasındaki etkililik düzeylerine ilişkin öğretmenlerin inançları hem nicel hem de nitel yöntem ile incelenmektedir.

Çalışmada nicel desenlemede evren ve örneklem, nitel desenlemede ise çalışma grubu bilgileri aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

Evren-Örneklem

Nicel araştırma evrenini Çanakkale ilinde yer alan ortaokullarda görev yapan Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi oranlı örneklem (%5 hata payı) ile belirlenmiş ve %88 anket geri dönüş oranı ile 267 kişiden oluşmuştur. Anket geri dönüş oranın %70-80'in üzerinde olması sağlıklı yorum yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012).

Çalışmaya cinsiyet değişkenine göre 162 (%60,7) kadın ve 105 (%39,3) erkek öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, İlköğretim Matematik branşında 53 (%19,9), Fen Bilimleri branşında 50 (%18,7), Sosyal Bilgiler branşında 39 (%14,6), İngilizce branşında 45 (%16,9), Türkçe branşında 54 (%20,2) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşında 26 (%9,7) olmak üzere toplamda 267 öğretmen çalışmaya dahil olmuştur.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde 0-5 yıl arası 43 kişi (%16,1), 6-10 yıl arası 65 kişi (%24,3), 11-15 yıl 75 kişi (%28,1), 16-20 yıl 51 kişi(%19,1), 21 yıl ve üzeri 33 kişi (%12,4) çalışmaya katılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre odak ve bireysel görüşme grupları oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik sayesinde araştırma amacı ile tutarlı bir şekilde belirlenen farklı durumların arasında bulunan ortak ya da farklı yönler, örüntüler ve geniş bir açıdan problemi betimlemek amaçlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012).

Araştırmanın nicel incelemesinde yer alan branşların her birinden birer öğretmen katılmış ve toplamda iki odak grup çalışması yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde de araştırmaya katılan branşların her birinden en az birer kişi olmak kaydı ile toplamda 10 kişi seçilmiştir. Genel itibari ile odak grup görüşmelerine 12 ve bireysel görüşmelere 10 kişi olmak üzere toplamda 22 öğretmen görüşmelere katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın nicel bölümünün veri toplama aracı olarak 48 maddeden oluşan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Bilişsel Hedeflerin Kazanımına Yönelik Teknoloji İnançları Anketi" kullanılmıştır. Anketin kapsam geçerliliği, Eğitim Bilimleri ve Eğitimde Ölçme Değerlendirme alanlarında uzman olan 6 akademisyen ile gerçekleştirilmiştir. Ölçme aracının güvenirliği için "iki yarı test güvenirliği" tekniği gerçekleştirilmiştir. Anketin test puanları arasındaki tutarlılığın yüksek olduğu, bu da anketin güvenilir olduğunu göstermiştir (en düşük madde r=.631 ve en yüksek r=.831). Ankette eğitim ortamında yoğun olarak kullanılan teknolojik araçların bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde "etkili olacağına hiç inanmıyorum"dan etkili olacağına "tamamen inanıyorum" şeklinde değişen 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Farklı branşlarda yer alan öğretmenler, kendi derslerine ilişkin bilişsel hedefleri dikkate alarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Çalışmanın nitel bölümünde ise araştırmacı tarafından nicel bulguların derinlemesine incelenmesi için bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun geçerliğine ilişkin uzman görüşü alınmış; güvenirliğine ilişkin ise bir öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci iki aşamalı olarak gerçekleşmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında oluşturulan anketin Çanakkale ilindeki MEB'e bağlı okullarda uygulanması için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra uygulanması gerçekleştirilmiştir. Anket uygulaması için kümeleme örneklem tekniği ile oluşturulan dört gruptan oluşan ilçelerdeki okullar rastgele seçilmiş ve uygulanmıştır. Anket sonuçları istatistiksel veriler çerçevesinde nitel görüşmeler için çözümlenmiş, sonuçlara göre de görüşme soruları oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan odak grup görüşmeleri için hem eğitim-öğretim sürecini sıkıntıya sokmaması, hem de öğretmenlerin daha istekli bir şekilde görüşmelere katılabilmesi için Haziran ve Eylül 2017 öğretmen seminer çalışmalarında yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin parametrik testlere uygun olduğu belirlenmiş ve betimsel karşılaştırmalar için aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır. Verilerin puanlamasında hedeflerin kazandırılmasında teknolojinin etkisine ilişkin görüşleri 1.00-1.50 arası "çok düşük", 1.51-2.50 arası "düşük", 2.51-3.50 arası "orta", 3.51-4.50 arası "yüksek" ve 4.51-5.00 arası "çok yüksek" düzey olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmen görüşlerinin analizi sürecinde ise yarı-yapılandırılmış odak grup görüşmeleri ve bireysel görüşmeler yapılmış, veriler ses kayıt cihazı ile alınarak MS Word kelime işlemciye birebir aktarılmıştır. Verilerin kodlanması sürecinde nitel veri analizlerinden "içerik analizi" yaklaşımından faydalanılmıştır. İçerik analizinde yapılan kodlama işleminin güvenirlik hesaplaması Miles ve Huberman'ın (1994) sunduğu formül ile gerçekleştirilmiştir; "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100". Uygulanan hesaplama işlemi sonunda kodlamaların güvenirliği % 87 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının yüzde 70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Bilişsel Hedeflerinin Kazandırılmasında Web 2.0'ın Etkili Olma Düzeyine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutlarındaki bilişsel süreçlerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Bilişsel Hedeflerin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Bilgi Boyutları	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma	
	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss	$\overline{X}$	ss
Olgusal Bilgi	3.94	0.89	3.81	0.92	3.82	0.90	3.87	0.86	3.73	0.90	3.71	0.93
Kavramsal Bilgi	4.06	1.05	3.96	0.83	3.85	0.98	3.87	0.97	3.78	0.94	3.64	0.94
İşlemsel Bilgi	4.00	0.97	4.02	0.84	3.85	0.98	3.93	1.00	3.89	0.94	3.79	0.93
Üstbilişsel Bilgi	3.87	0.98	3.87	0.89	3.90	1.05	3.88	0.96	3.85	0.93	3.79	0.95

Tablo 1 incelendiğinde bilişsel alanda yer alan olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarının bilişsel süreçlerinde öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine ilişkin görüşlerinin genel anlamda yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin bilişsel hedeflerin kazandırılmasında Web 2.0'ı etkili bir araç olarak gördüklerini, eğitim sürecinde teknolojinin nasıl etkili olabileceği ve hangi teknolojilerin daha etkili olabileceği ile ilgili öğretmenlerin belirli bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Bilişsel Hedeflerinin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin, Web 2.0 Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi

Sınıf içinde Web 2.0 kullanma sıklığına bağlı olarak bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik gerçekleştirilen inceleme sonuçları olan inanca ilişkin yapılan analizler tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 2. Bilişsel Hedeflerin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğinin Öğretmenlerin Sınıf İçinde Web 2.0 Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi- Betimsel İstatistikleri

Bilgi Boyutu	Kullanma Sıklığı	N (267)	Alt Düzey Mean Rank	Üst Düzey Mean Rank
Olgusal Bilgi	Hiç Kullanmam	10	100,35	134,15
	Nadiren Kullanırım	19	95,55	98,76
	Arasıra Kullanırım	59	116,22	111,52
	Sıklıkla Kullanırım	124	137,35	136,80
	Her Ders Kullanırım	55	164,92	163,95
Kavramsal Bilgi	Hiç Kullanmam	10	139,15	131,45
	Nadiren Kullanırım	19	98,58	101,18
	Arasıra Kullanırım	59	114,18	108,68
	Sıklıkla Kullanırım	124	138,60	140,07
	Her Ders Kullanırım	55	156,20	159,28
İşlemsel Bilgi	Hiç Kullanmam	10	108,75	129,60
	Nadiren Kullanırım	19	93,79	107,29
	Arasıra Kullanırım	59	116,99	113,08
	Sıklıkla Kullanırım	124	140,06	138,48
	Her Ders Kullanırım	55	157,07	156,37
Üstbilişsel Bilgi	Hiç Kullanmam	10	115,70	133,25
	Nadiren Kullanırım	19	109,18	108,29
	Arasıra Kullanırım	59	117,48	120,28
	Sıklıkla Kullanırım	124	134,27	136,53
	Her Ders Kullanırım	55	163,00	152,03

Tablo 2 incelendiğinde alt düzey ve üst düzey bilişsel hedeflerin bilgi boyutu bağlamında Web 2.0'ın etkililiğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin Web 2.0'ı her ders kullananlarda daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Bilişsel Hedeflerin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğinin Öğretmenlerin Sınıf İçinde Web 2.0 Kullanma Sıklığına Göre İncelenmesi- Kruskal-Wallis H Testi Analizi

		Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Alt Düzey	Chi-Square	18,946	13,062	14,907	13,103
	df	4	4	4	4
	Asymp. Sig.	,001*	,011*	,005*	,011*
	Anlamlı Farklılık	5-2, 5-3	5-2, 5-3	5-2, 5-3	5-3
Üst Düzey	Chi-Square	17,544	16,600	11,798	7,169
	df	4	4	4	4
	Asymp. Sig.	,002*	,002*	,019*	,127
	Anlamlı Farklılık	5-2, 5-3	5-2, 5-3	5-3	--

a Kruskal Wallis Test b Grouping Variable: Kullanım düzeyi

***p<.05** ** Her ders kullanırım (5), Sıklıkla Kullanırım (4), Arasıra kullanırım (3), Nadiren kullanırım (2), Hiç kullanmam (1) olarak kodlanmıştır.

Tablo 3'e göre, sınıf içinde Web 2.0'ı kullanım düzeyi farklı olan öğretmenlerin bilişsel taksonominin alt düzey bilişsel becerilerinde olgusal bilgi (x2=18,946; p<.05), kavramsal bilgi (x2=13,062; p<.05), işlemsel bilgi

(x2=14,907; p<.05) ve üstbilişsel bilgi (x2=13,103; p<.05) boyutları arasında hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre olgusal, kavramsal ve işlemsel bilgi boyutlarında her ders kullananların ile nadiren ve arasıra kullananlara göre hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik inançları daha yüksektir. Üstbilişsel bilgi düzeyinde ise her ders Web 2.0 uygulamalarını kullananların arasıra kullananlara göre hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik inançları daha yüksektir.

Bilişsel taksonominin üst düzey bilişsel becerilerinde sınıf içinde Web 2.0'ı kullanma düzeyi farklı olan öğretmenlerin olgusal bilgi (x2=17,544; p<.05), kavramsal bilgi (x2=16,600; p<.05) ve işlemsel bilgi (x2=11,798; p<.05) boyutları arasında hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre olgusal ve kavramsal bilgi boyutlarında her ders kullananların ile nadiren ve arasıra kullananlara göre Web 2.0'ın etkililiğine yönelik inançları daha fazladır. İşlemsel bilgi düzeyinde ise her ders Web 2.0 uygulamalarını kullananların arasıra kullananlara göre web 2.0'ın etkililiğine yönelik inançları daha fazladır. Test sonuçları öğretmenlerin sınıf içi Web 2.0 kullanım sıklığının, bilişsel taksonominin üst düzey üstbilişsel bilgi (x2=7,169; p<.05) boyutlarındaki hedeflerinin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine yönelik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkili olmasına ilişkin inançların cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelenmesi

Web 2.0'ın kullanım sıklığı kontrol altına alındığında, bilişsel taksonominin bilgi boyutlarının alt ve üst düzeyindeki hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine göre gerçekleştirilen inceleme sonuçları Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Bilişsel Hedeflerinin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Branş ve Mesleki Deneyim Değişkenlerine Göre İncelenmesi- Regresyon Homojenliği Varsayımının İncelenmesi

			F	p
Alt Düzey	Cinsiyet * Web 2.0	Pillai's Trace	1,712b	0,148
		Wilks' Lambda	1,712b	0,148
		Hotelling's Trace	1,712b	0,148
		Roy's Largest Root	1,712b	0,148
	Branş * Web 2.0	Pillai's Trace	0,757	0,767
		Wilks' Lambda	0,755	0,769
		Hotelling's Trace	0,754	0,771
		Roy's Largest Root	2,005c	0,079
	Mesleki Deneyim * Web 2.0	Pillai's Trace	1,188	0,271
		Wilks' Lambda	1,187	0,272
		Hotelling's Trace	1,184	0,274
		Roy's Largest Root	2,799c	0,027
Üst Düzey	Cinsiyet* Web 2.0	Pillai's Trace	,806b	0,523
		Wilks' Lambda	,806b	0,523
		Hotelling's Trace	,806b	0,523
		Roy's Largest Root	,806b	0,523
	Branş* Web 2.0	Pillai's Trace	0,588	0,923
		Wilks' Lambda	0,585	0,925
		Hotelling's Trace	0,583	0,926
		Roy's Largest Root	1,544c	0,177
	Mesleki Deneyim* Web 2.0	Pillai's Trace	0,997	0,457
		Wilks' Lambda	0,996	0,459

	Hotelling's Trace	0,994	0,461
	Roy's Largest Root	2,440c	0,048

Tablo 4'te alt ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik Wilks' Lambda test sonuçları incelendiğinde cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenleri için regresyon eğilimleri arasında farklılık bulunmamaktadır (p>0,05). Buna göre cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenleri için gruplarda regresyon homojendir.

Tablo 5. Bilişsel Hedeflerinin Gerçekleşmesinde Web 2.0'ın Etkililiğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet, Branş ve Mesleki Deneyim Değişkenlerine Göre İncelenmesi (İki Yönlü Kovaryans Analizi)

			F	**Sig.**
Alt Düzey	Cinsiyet	altdüzey web2.0 olgu	2,578	0,110
		altdüzey web2.0 kavram	1,144	0,286
		altdüzey web2.0 işlem	1,631	0,203
		altdüzey web2.0 üst	0,344	0,558
	Branş	altdüzey web2.0 olgu	1,106	0,358
		altdüzey web2.0 kavram	1,889	0,097
		altdüzey web2.0 işlem	1,477	0,199
		altdüzey web2.0 üst	1,627	0,154
	Mesleki Deneyim	altdüzey web2.0 olgu	1,917	0,109
		altdüzey web2.0 kavram	3,577	**0,008***
		altdüzey web2.0 işlem	2,619	**0,036***
		altdüzey web2.0 üst	1,520	0,198
Üst Düzey	Cinsiyet	üstdüzey web2.0 olgu	0,329	0,567
		üstdüzey web2.0 kavram	0,991	0,321
		üstdüzey web2.0 işlem	0,606	0,437
		üstdüzey web2.0 üst	0,454	0,501
	Branş	üstdüzey web2.0 olgu	1,606	0,160
		üstdüzey web2.0 kavram	1,017	0,409
		üstdüzey web2.0 işlem	1,066	0,381
		üstdüzey web2.0 üst	0,990	0,425
	Mesleki Deneyim	üstdüzey web2.0 olgu	2,183	0,072
		üstdüzey web2.0 kavram	1,847	0,121
		üstdüzey web2.0 işlem	1,114	0,351
		üstdüzey web2.0 üst	1,080	0,367

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde uygulanan iki yönlü kovaryans analizi sonucunda Web 2.0 kullanım sıklığı kontrol altına alındığında mesleki deneyim değişkeninin kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0' etkililiğine ilişkin inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmaktadır (p<0,05). Buna göre Web 2.0 kullanım sıklığı kontrol altına alındığında mesleki deneyimi 0-5 yıl altında olan kişilerin alt düzey kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine ilişkin inançları diğer meslek deneyimi gruplarından anlamlı derecede daha yüksektir. İki yönlü kovaryans analizi sonucunda Web 2.0 kullanım sıklığı kontrol altına alındığında cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerinin üst düzey bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine ilişkin inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi bulunmamaktadır (p>0,05).

Bilişsel taksonominin eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkili olma düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi

Çalışmada eğitim hedeflerinin bilişsel taksonominin olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarındaki hedeflerinin gerçekleşmesinde Web 2.0 uygulamalarının etkilerini belirlemek için yapılan görüşmeler sonunda kodlamalar yapılmış ve Şekil 1'de gösterilmiştir.

Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
• Anlamlandırma • İşbirliği	• Formatif değerlendirme • Etkileşimli öğrenme	• İşbirliği • Sosyal etkileşim • Bireysel farklılıklar	• Özdüzenleme • Metedoloji • Eleştirel düşünme • Demokratik eğitim

Şekil 1. Bilişsel hedeflerinin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililik nedenleri

Şekil 1'de öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan parametreler yer almaktadır.

Web 2.0 uygulamaları olgusal bilgi boyutunda; öğrenme sürecinde öğrencinin anlamlandırmalar yapmasını, diğer katılımcılar (öğretmen-öğrenci) ile etkileşimli bir şekilde işbirliği oluşturmasını sağlamaktadır.

Web 2.0 uygulamaları kavramsal bilgi boyutunda; öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi sayesinde öğrencilerin kendisinin veya arkadaşlarının bilgilerini görmesine, eksik yada yanlışlarını fark edebilmesine, birlikte veya öğretmenleri aracılığı ile düzeltmelerin yapılabilmesine imkan sağlamaktadır.

Web 2.0 uygulamaları işlemsel bilgi boyutunda; sosyal medya araçlarında işbirliği içerisinde çalışırken aynı zamanda sosyal etkileşim de gerçekleşmektedir. Bununla birlikte web 2.0 araçları ile öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına göre ilerlemelerinin sağlanabileceği ortamlar oluşturulabilmektedir

Web 2.0 uygulamaları üstbilişsel bilgi boyutunda; farklı yöntemlerin ve süreçlerin incelenmesi öğrencinin kendine uygun metodolojiler geliştirmesine katkı sağlayabilir. Bu sayede öğrenci kendi niteliğinin farkında olarak ona uygun öğrenme süreçlerini gerçekleştirebilmektedir. Sosyal medya başta olmak üzere diğer Web 2.0 araçları ile farklı konularda düşüncelerini ortaya koyduğu, faklı düşünceleri dinleyebildiği, eleştirilerde bulunabildiği veya eleştirildiği demokratik bir eğitim ortamının oluşmasında önemli bir katkı sağlamaktadır.

Bilişsel taksonominin bilgi boyutlarında öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0 uygulamalarının önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Bu da Web 2.0 uygulamalarının eğitim teknolojileri arasında önemli bir araç olmasını sağlamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin bilişsel taksonomi hedeflerinin kazandırılmasında olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutlarının bilişsel süreçlerinde eğitimde kullanılan Web 2.0 uygulamalarının etkililiğine ilişkin inançlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Web 2.0 uygulamalarının öğretmenler için bilişsel hedeflerin kazandırılması sürecinde etkili birer araç olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu sonuçlara göre bilişsel hedeflere ulaşılmasının akademik anlamda öğrenci başarıları ile kendini göstermesi beklenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde Web 2.0 uygulamalarının etkileşimi arttırarak akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği (Al-Rahmi ve Othman, 2013; Ekici ve Kıyıcı, 2012; Pimmer vd., 2016), geleneksel öğrenme yöntemleri yerine kullanıldığında (Aydınözü, Sözcü ve Akbaş, 2016) ve işbirlikli öğrenme yöntemi ile derslerde kullanıldığında da derse yönelik başarıların artmasında olumlu etki yaptığını belirten çalışmalar (Kurtuluş ve Kılıç, 2009) bulunmaktadır. Çalışma sonucunda; öğretmenler bilişsel hedeflerin kazandırılmasında Web 2.0 uygulamalarını etkili görmektedir. Bilgisayar, tablet ve mobil cihazlarla herhangi bir zaman ve mekan sınırlaması olmadan internet ve internetin sağladığı Web 2.0 uygulamalarının ulaşılabilir olmasının, bu sonuca etki eden önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin sıklıkla kullandığı sosyal medya araçları, akademik içerik olarak farklı ve çok sayıda kaynağa ulaşma, araştırma ve işbirliği yapma amaçlarıyla da kullanılarak öğrenme ortam çeşitliliğinin desteklendiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi Web 2.0 uygulamalarını kullanım düzeylerine bakıldığında Web 2.0 uygulamalarının eğitim sürecinde etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bilişsel hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ı kullanım sıklığı fazla olan öğretmenlerin, kullanım sıklığı daha az olan öğretmenlere göre üst düzey bilişsel becerilerde bilgi boyutu hariç, hem alt hem de üst düzey bilişsel becerilerde tüm bilgi düzeylerinde Web 2.0'a olan inancının yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılık Web 2.0 uygulamalarını daha çok kullananlar ile

daha az kullananlar veya hiç kullanmayanlar arasında değişmektedir. Bu durum öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını deneyimleyerek kendilerini geliştirdiği, özgüven sağladığı ve bu sayede bilişsel hedeflere ulaşmada Web 2.0 uygulamalarını daha etkin kullanarak istenilen sonuçlara ulaşacağına yönelik olumlu deneyimler sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazın incelendiğinde Web 2.0 uygulamalarının sunduğu sosyal ağlar üzerinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin akademik performansının geleneksel yöntemlere göre arttığını (Al-Rahmi ve Othman, 2013; Aydınözü, Sözcü ve Akbaş, 2016; Pimmer vd., 2016) ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde eğitim teknolojilerinin kullanıldığı ve kullanılmadığı ortamların karşılaştırılması yapılarak kullanılan ve hiç kullanılmayan ortamlardaki etkisi ortaya konulmuştur. Web 2.0 uygulamalarını kullanılması ile akademik anlamda başarı sağlanması bu teknolojinin deneyimlenerek etkin kullanımının sağlanması ile gerçekleşmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuçta öğretmenlerin sınıf içi eğitimde Web 2.0 uygulamalarını kullanma sıklığının bilişsel hedeflerin gerçekleşmesine yönelik inançları üzerindeki etkisi arındırıldıktan sonra cinsiyet, branş ve mesleki deneyim gibi değişken grupları arasında genel anlamda anlamlı bir etki oluşmadığı ortaya çıkmaktadır. Sadece bilişsel taksonominin alt düzey kavramsal ve işlemsel bilgi boyutunda hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0'ın etkililiğine olan inanç, mesleki deneyime göre bir etki oluşturmuştur. Genel anlamda ise, alt ve üst düzey bilişsel becerilerde kadın ve erkek öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmesinde Web 2.0 uygulamalarına yönelik inançlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Bu sonuç kadınlar ve erkekler arasında herhangi bir teknolojik cinsiyet açığı/uçurumu olmadığını göstermektedir. Teknolojik cinsiyet açığı ile ilgili yapılan araştırmalar (Brosnan, 1999; Cooper, 2006; Lau ve Yuen, 2015; Kartal, Temelli ve Şahin, 2018) kadın ve erkekler arasında teknolojiye yönelik olarak farklılıkları ortaya koyarken, bu araştırmada teknolojik cinsiyet açığına yönelik bir sonucun çıkmaması önemlidir. Teknoloji günümüz imkanlarında çok hızlı ve sürekli gelişmektedir. Hayatın her alanında kullanılan teknolojilere artık insanlar daha kolay ulaşabilmekte ve deneyimleyebilmektedir. Teknolojilere yönelik gerekli bilgi ve beceriler hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin eğitimde kullanacakları teknolojinin etkisine yönelik düşüncelerinin cinsiyete bağlı olmaksızın benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda farklı disiplinlerde ve farklı mesleki deneyimde yer alan öğretmenlerin hedeflerin gerçekleşmesinde teknolojin etkililiğine yönelik inançlarında bu değişkenlerin herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki deneyimi ve branşları farklı olan öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarının, bilişsel hedeflere ulaşmadaki etkisine yönelik benzer düşüncelerinin olduğu görülmüştür. Bu durum teknolojinin gelişimi ile birlikte ortaya çıkan dijital sosyalleşme ve kültürlenmenin toplumlara nüfuz ederek her bireyi etkilediğini göstermektedir. Farklı branş ve mesleki tecrübede yer alan öğretmenlerin de teknoloji etkileşimlerinin belirli bir farkındalık düzeyinde olması, teknolojiye yönelik görüş ve beklentilerinin benzer olmasını sağlamaktadır.

Web 2.0 uygulamalarının bilişsel hedeflerin kazandırılmasındaki etkililik düzeyinin kaynağı incelendiğinde farklı parametrelerin öne çıktığı görülmektedir. Görüşmeler sonucunda; öğretmenlerin Web 2.0 uygulamalarını kullanırken öğrenciyi bilgiyi anlamlı hale getirmesinde rehber konumunda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının sağladığı etkili örgütleyiciler ile öğrencinin aktif öğrenme sürecine katılarak bilgiyi kalıcı hale getirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde Çakmak ve Taşkıran (2017) araştırmalarında Web 2.0 yapısına sahip EBA'yı incelemişler ve öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan sağlanması ve fazla materyal kullanımına fırsat verilmesinin de bilginin kalıcılığına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler, özellikle sosyal ağların hem öğretmen ve öğrenci hem de öğrencilerin kendi arasında fikir alışverişinde bulunduğu, birlikte çalışma sürecini yaşadıkları, birbirlerine geri bildirim almalarını sağladığı etkileşimli bir ortamı sağladığını belirtmişlerdir. Hsu, Ching ve Grabowski (2014), Ching ve Hsu (2013) Web 2.0 üzerinde yaptıkları araştırmalarda; Web 2.0 uygulamalarının işbirlikli öğrenmeyi desteklediğini belirtmişlerdir. Çok yoğun kullanılan Facebook'un da bir öğrenme yardımcısı olarak işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiği (Irwin, Ball, Desbrow ve Leveritt, 2012) blogların da etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşmasını sağladığı (Baş ve Tüzün, 2007) belirtilmiştir. İşbirliğinin olduğu ortamlarda sosyal etkileşimin ve etkileşimli öğrenmenin olması olasıdır. Bununla birlikte, sosyal ağ ortamları ortaya konulan ürünün eleştirildiği, değerlendirildiği bir yapı sunar. Web 2.0 uygulamalarından sosyal ağların; öğrencinin birbirini değerlendirdiği, öğretmenin öğrenciyi değerlendirip geri bildirim sağladığı, formatif değerlendirmenin hep birlikte yapıldığı işbirlikli ortamlar sağladığı anlaşılmaktadır.

Web 2.0 uygulamaları ile öğrencilerin kendine özgü anlamlandırmalar, yöntemler geliştirmesini sağlayarak kendi öğrenmesini destekleyici üstbilişsel gelişimleri sağladığı yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Šliogerienė, Masoodi ve Gulbinskienė (2016) Facebook'un, öğrencilerin üstbilişsel gelişimine olumlu katkı sağlayabileceği, kendi öğrenmesini geliştirmesini ve değerlendirmesini sağlayabileceği çevrimiçi öğrenme ortamı olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenmelerini sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (McLoughlin ve Alam, 2014).

Web 2.0 uygulamalarından sosyal medya, bloglar, forumlar gibi ortamlar öğrencilerin bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini özgürce paylaştığı, başkalarının düşüncelerini saygı ile dinleyebildiği veya eleştirebildiği, sahip olduğu düşünceyi savunabilme imkanı sağladığı demokratik ortamlar sunabilmektedir. Bu sayede, özellikle öğrencilerin "eleştirel düşünme" becerilerinin gelişimine de katkı sağlanmaktadır. Bloglar eleştirel düşünme, yazılı ifade, dilin kullanımı gibi öğrenme hedeflerinde bilişsel gelişime destek olmaktadır (Baş ve Tüzün, 2007).

Sonuç olarak öğretmenlerin tercih ettiği ve kullandığı teknolojilerden biri Web 2.0 uygulamalarıdır. Web 2.0 uygulamaları öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük hayatta sık sık kullandığı teknolojilerdir. Bu nedenle Web 2.0 uygulamaları hedeflerin kazandırılması sürecinde kullanılmasının olumlu katkılar sağlamaktadır. Öğretmenlerin Web 2.0 uygulamaları kullanma sıklığını arttırarak tecrübe ve uygulama farkındalığı sağlamak Web 2.0 uygulamalarının etkin kullanımına destek olmaktadır. Web 2.0 uygulamalarına ilişkin deneyimin artması uygulama pratikliği sağlamakta ve bilişsel hedeflere ulaşma sürecinde Web 2.0 uygulamalarının etkililiğine olan bakış açısını da güçlendirmektedir. Bu durum yeterli deneyim veya bilgi sahibi olmadan kullanılan teknolojilerin etkisinin de istenilen nitelikte olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında var olan teknolojileri deneyimlemesi ve yeni eğitim teknolojileri ile ilgili de bilgi eksikliğini gidermesi, eğitim çıktılarının niteliğini arttırma açısından önemlidir.

Web 2.0 uygulamalarının bilişsel hedeflerin kazandırılmasında etkililiğine ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda; Web 2.0 uygulamalarının bilişsel hedeflerin kazandırılmasında önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Web 2.0 uygulamaları ile bilişsel hedeflerin kazandırılması arasında olumlu bir ilişkinin varlığından söz konusudur. Web 2.0'ın hedeflerin kazandırılmasında hem okul da hem de okul dışında etkili bir şekilde kullanılmasının önemli olduğu görülmektedir. Bu nedenle Web 2.0 uygulamalarının eğitime entegrasyonunun işlevselleştirilmesi gerekmektedir. Web 2.0 uygulamalarından eğitim ortamında etkili yararlanmak için, öğretmenlerin de bu araçları kullanabilecek donanıma sahip olması gereklidir.

Kaynakça

Al-Rahmi, W. M. & Othman, M. S. (2013). The impact of social media use on academic performance among university students:A pilot study. *Journal Of Information Systems Research And Innovation, 4*(2), 1–10.

Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's revised taxonomy. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 4*(8), 213-230.

Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluations and the ımprovement of educaiton. *Studies in Education Evaluation, 31*, 102-113.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 259- 290.

Arseven, A., Şimşek, U. ve Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre analizi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 40*(1), 243-258

Aydınözü, D., Sözcü, U. ve Akbaş, V. (2016). Coğrafya öğretiminde EBA içeriklerinin öğrenci başarısına etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 8,* 343-361.

Baş, T. ve Tüzün, H. (2007). Aday öğretmenlerin alan eğitiminde web günlüklerinin (blog'ların) kullanılması. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Konferansı Bildiriler* içinde (34-38). Bakü, Azerbaycan.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay.

Brosnan, M. (1999). New methodology, and old story? Gender differences in the ''draw-a-computer-user'' test. *European Journal of Psychology of Education, 14*(3), 375–385.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi, *Eğitim ve Bilim, 31*(142), 3-14.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.

Chang, C. Y. (2002). Does computer-assisted instruction + problem solving = improved science outcomes? A pioneer study. *The Journal of Educational Research, 95*(3), 143-150.

Chen, H. R., Chiang, C. H. & Lin, W.S. (2013). Learning effects of interactive whiteboard pedagogy for students in Taiwan from the perspective of multiple intelligences. *Journal of Educational Computing Research, 49*(2), 173-187, doi: 10.2190/EC.49.2.c

Ching, Y. -H., & Hsu, Y. -C. (2013). Collaborative learning using VoiceThread in an online graduate course. *Knowledge Management & ELearning, 5*(3), 298–314.

Cooper, J. (2006). The digital divide: the special case of gender. *Journal of Computer Assisted Learning, 22*(5), 320–334.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (3.baskı) (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çakmak, Z. ve Taşkıran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (eba) platformu. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(9), 284-295.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (24. baskı). Ankara: Pegem.

Ekici, M. ve Kıyıcı, M. (2012). Sosyal ağların eğitim bağlamında kullanımı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 156–167.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Hsu, Y., Ching, Y., & Grabowski, B.L. (2014). Web 2.0 applications and practices for learning through collaboration. In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4th edition) (pp.747–758). New York: Springer.

Irwin, I., Ball, L., Desbrow, B. & Leveritt, M., (2012). Students' perceptions of using Facebook as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology, 28*(7), 1221-1232.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, O. Y., Temelli, D. ve Şahin, Ç.(2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin bilişim teknolojileri öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11(4), 922- 943.

Kausar, T., Choudhry, B.N. & Gujjar, A.A. (2008) A comparative study to evaluate the effectiveness of computer assisted instruction (caı) versus class room lecture (crl) for computer science at ics level. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(4), 2, ISSN: 1303-6521.

Kaya, M. ve Karamustafaoğlu, O. (2015). "Analysis of TSKT Questions on Science Teaching In 2013 PPSE According to Reconstructing of Bloom Taxonomy", Eurasian Journal of Physics & Chemistry Education, 7(1), 29-36. DOI: 10.12973/ejpce.2015.00084a

Krathwhol, D. R. (2002). A revision of Bloom taxonomy: An overview. T*heory Into Practice, 41*(4), 212-264.

Kurtuluş, A. & Kılıç, R. (2009). The effects of WebQuest assisted cooperative learning method on the achievement towards. *e-Journal of New World Sciences Academy, 4*(1), 62-70.

Lau, W. W. F., & Yuen, A. H. K. (2015). Factorial invariance across gender of a perceived ICT literacy scale. *Learning and Individual Differences, 41*, 79–85.

McLoughlin, C.E. & Alam, S. L. (2014). Case study of ınstructor scaffolding using web 2.0 tools to teach social informatics. *Journal of Information Systems Education, 25*(2), 125-136.

MEB, (2015). 2014-2015 Eğitim öğretim yılı 2. dönem ortak sınav bilgileri.

http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2014-2015-2-Donem-Ortak-Sinavlar-Genel-Bilgiler.pdf adresinden 5.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

MEB, (2016a). 2015-2016 Eğitim öğretim yılı 1. dönem ortak sınav bilgileri.

http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016-1-Donem-Ortak-Sinavlar-Sayisal-Bilgiler.pdf adresinden 5.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

MEB, (2016b). 2015-2016 Eğitim öğretim yılı 2. dönem ortak sınav bilgileri.

http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/2015-2016OrtakSinavlar2.DonemSayisalBilgiler.pdf adresinden 5.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

MEB, (2017). 2016-2017 Eğitim öğretim yılı II. dönem merkezi ortak sınavı test ve madde istatistikleri. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/12171001_2017_2.doYnem_Merkezi_Ortak_SYn avY_genel_bilgiler_raporu_12.06.2017.pdf adresinden 5.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

Miles, M. B. & Huberman A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* (2nd Edition). Calif: Sage Publications.

ÖSYM (2017). 2017-Lisans yerleştirme sınavları (2017-lys) sonuçları.

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/osys/LYS/SayisalBilgiler11072017.pdf

adresinden 15.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

ÖSYM (2019). 2019-Yükseköğretim kurumları sınavı (2019-yks) sayısal bilgiler

https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler18072019.pdf

adresinden 02.09.2019 tarihinde edinilmiştir.

Pimmer, C., Chipps, J., Brysiewicz, P., Walters, F., Linxen, S. & Gröhbiel, U. (2016). Supervision on social media: Use and perception of facebook as a research education tool in disadvantaged areas. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(5), 201-214.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (12.baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Šliogerienė, J., Masoodi, M. & Gulbinskienė, D. (2016). Facebook as a tool in university english language education. *Acta Paedagogica Vilnensia, 36*, 34-42.

Soleimani, H., & Kheiri, S. (2016). An Evaluation of TEFL postgraduates' testing classroom activities and assignments based on Bloom's revised taxonomy. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(4), 861.

Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). PISA 2015 ulusal raporu.

http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf

adresinden 05.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Tikkanen, G. & Aksela, M. (2012). Analysis of Finnish chemistry matriculation examinations questions According to cognitive complexity. *NORDINA, 8*(3), 258–268.

Yang, J. Y., & Teng, Y. W. (2014). Perceptions of elementary school teachers and students using interactive whiteboards in English teaching and learning. *Journal of Interactive Learning Research, 25*(1), 125-154.

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). TIMSS 2015 Ulusal matematik ve fen ön raporu. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf

adresinden 05.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Soysal bilimlerde nitel araştırıma yöntemleri* (10.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). TIMSS 2015 Ulusal matematik ve fen ön raporu. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf

adresinden 05.01.2018 tarihinde edinilmiştir.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine (Bit) Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of The Attitudes of Class Teachers Towards Information and Communication Technologies (Ict) in Terms of Various Variables

Mehmet Arif Özerbaş[1], Canan Korkmaz[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı; Sınıf öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) 'e yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri; çalışma grubunu oluşturan 100 Sınıf öğretmenine Hamarat (2011:81) tarafından geliştirilen "Sobitto-G Uygulama Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak elde edilmiştir. Ölçekten toplanan veriler "SPSS Statistik 24" programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İki değişkene sahip sorularda t testi, üç veya daha fazla değişkene sahip olan sorularda ise; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Uygulama sonucunda; Sınıf öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldıkları puanların orta düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca BİT 'e yönelik tutumlarda cinsiyete göre anlamlı bir faklılığın olduğu ve bu farklılığın kadınlar lehine olduğu görülmüştür. BİT 'e kaç yıldır sahip oldukları, BİT 'in internete bağlı olup-olmadığı, günde kaç saati BİT başında geçirdikleri, günde kaç saati internet başında geçirdikleri ve herhangi bir resmi kurumdan BİT kursu alıp almadığı değişkenlerine göre ise; anlamlı bir faklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgi ve iletişim teknolojileri, tutum, sınıf öğretmeni

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes of class teachers towards Information and Communication Technologies (ICT) in terms of various variables. Relational screening model was used in the research. The research data were obtained by applying the "Sobitto-G Application Scale" developed by Hamarat (2011:81) and the "Personal Information Form" developed by the researchers. The data collected from the scale were analyzed using "SPSS Statistics 24" program. The t-test for questions with two variables, and for the questions with three or more variables; one-way analysis of variance (ANOVA) was used. As a result of the application, it was seen that the scores of the class teachers on the attitude scale were medium level. In addition, there was a significant difference in attitudes towards ICT according to gender and this difference was seen to be in favor of women. It has been concluded that there is no significant difference according to the variables such as for how many years they have owned ICT, whether ICT is connected to the internet, how many hours per day they spend at ICT, how many hours per day they spend on the internet and whether they take ICT courses from any official institution.

Keywords: Information and communication technologies, attitude, class teacher

Giriş

Teknoloji; içinde birçok değişim, gelişim ve yeniliği barındıran bir kavramdır. Fakat bu kavram, yenilik meselesi olmasının yanında aynı zamanda bir kullanıcı kitlesi tarafından benimsenme meselesidir. Kitle bir yandan yeni gelişen teknolojiyi benimserken, bir yandan da diğer alanlara entegre etmeye başlar. Çünkü teknoloji birbirinden sürekli etkilenen kültürel, ekonomik, politik ve diğer alanlarla birlikte gelişir (Allenby and Sarewit' den Aktaran Cloete, 2017:2). Hayatın her aşamasında yer alan teknoloji; özellikle 21. yüzyılda yaşamımızda büyük rol oynamakta ve bu nedenle bu döneme genellikle teknoloji dönemi denilmektedir (Raja ve Nagasubramani,2018:33). Teknoloji; bilgi ve aktarım olmadan toplumlar için bir anlam ifade etmemektedir. Bu nedenle teknoloji içerisinde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BİT) yeri oldukça önemlidir. BİT; bilgi ve iletişimin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan her türlü görsel, yazılı ve basılı araçlardır. Anderson (2010:4) 'a göre BİT; bilgi topladığımız, kaydettiğimiz ve depoladığımız ve bu sayede başkalarına bilgi alıp ilettiğimiz elektronik araçların hepsini içeren, her şeyi kapsayan bir terimdir" (Akt. Yank ve Kwok, 2017:50). Bilginin elde edilmesi, yayılması ve iletişimde kullanılması; BİT 'in temel amacını oluşturmaktadır. BİT sayesinde işler ve işlemler daha hızlı, kolay, etkin, verimli ve maliyetsiz şekilde gerçekleştirilmektedir. Bu teknolojiler gelişen, değişen, farklılıklaşan olanak ve ihtiyaçlarla birlikte değişimler göstermektedir.

BİT 'ler endüstri, sağlık, eğitim, ulaşım, haberleşme, sosyal ve ekonomik alanlar olmak üzere birçok alanda kullanılmaktadır. Bu alanları içinde barındıran birçok toplumsal sistem eğitim kurumlarının teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmesini beklerken; eğitim sistemi de aynı görevi öğretmenlerden beklemektedir (Cüre ve Özdener,2008:41). Öğretmenlerin bu beklentiyi karşılayabilmeleri için BİT 'e yönelik tutumlarının yüksek olması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yalnızca eğitim öğretim süreci içinde değil; yaşamlarının her aşamasında BİT 'e yönelik tutumları oldukça önemlidir. BİT 'e yönelik gösterilen tutumlar; öğretmenlerin BİT 'i günlük yaşamda ve okul hayatlarında ne kadar önemsediklerini ve kullandıklarıyla ilgili ipuçları vermektedir. Unesco BİT Öğretmen Yeterlilik Çerçevesine (2011:19-34) göre bir öğretmen; teknoloji okur yazarlığı için; BİT ile ilgili temel araçlar (Örneğin; bilgisayar kullanımı, yazılımı vs.), bilgi derinliği için; BİT ile ilgili

[1] Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozerbas@gazi.edu.tr
[2] Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye, canankorkmaz-07@outlook.com

karmaşık araçlar (Örneğin; çeşitli konularla ilgili özel araç ve uygulamalar vs.), bilgi yaratma için; BİT ile ilgili yaygın araçlar (Örneğin; BİT 'e dayalı bilgi topluluklarını tasarlayabilme ve öğrencilerin bilgi oluşturma becerilerini destekleme) bilgi ve becerisine sahip olmalıdır.

ISTE (Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği) (2000) ’e göre öğretmenler; teknoloji okuryazarı olup, derslerinde teknoloji kullanabilmeli, öğrencilerini bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda yöneltebilmeli, meslektaşları ile internet üzerinden iş birliği yapabilmelidir (Akt. Ertürk, 2013:3). Eğitim öğretim teknolojilerinin kullanılmasının etkisiyle, uygulamalar ve alan yazında olumlu bir değişim sürecinin yaşadığı görülmektedir. Bu süreçte; profesyonel, etkin eğitim ve destek hizmetlerin gerçekleştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır (Uzunboylu vd., 2009:160).

Günümüzde öğretmenlerin teknoloji, bilgisayar ve interneti etkin bir biçimde kullanabilmeleri; hızlı ilerleyen ve değişim gösteren bilgi kaynaklarına ulaşmak ve bu bilgi kaynaklarını öğrenme ortamlarına aktarabilmek açısından büyük önem taşımaktadır (Saracaloğlu vd., 2017:825). BİT, öğretmenlerin eğitim ve öğretiminin verilmesi, mesleki becerilerin geliştirilmesi, yaşam boyu öğrenme için daha iyi koşullar ve örgün eğitim sürecinin dışındaki insanlara ulaşma potansiyeli ile dünya çapında evrensel eğitime katkıda bulunabilir (Joshi vd.,2013). BİT 'in bu değişimi öğretmenlerin mesleki gelişimi için büyük bir çaba gerektirir. Öğretmenlerin sadece BİT 'i verimli kullanmaları, ona aşina olmaları değil; aynı zamanda yeni teknoloji tabanlı öğrenme ortamıyla verimli bir şekilde çalışmak için pedagojik uzmanlık edinmeleri gerekir (Dhingra ve Rahman, 214:45).

Araştırmada "Sınıf öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) 'e yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları;

1) cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2) BİT 'e kaç yıldır sahip olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3)sahip oldukları BİT 'in internete bağlı olup-olmadığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4) günde kaç saati BİT başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5) günde kaç saati internet başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6) herhangi bir resmi kurumda BİT kursu alıp-almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada; Sınıf öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) 'e yönelik tutumlarını belirleme amacı taşıdığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve / veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2018:114).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 bahar eğitim-öğretim yılında MEB bağlı ilkokullarda görev yapan 100 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmalar, bazı durumlarda, evren yerine bu anlamda temsilliği öngörülmeyen elemanlar üzerinde yapılır, bu durumda çalışma grubu ifadesi kullanılır (Karasar,2018:147).

Tablo 1. Çalışma Grubunun Dağılımı

Cinsiyet	N
Kadın	57
Erkek	43
Toplam	100

Tablo 1 'e baktığımızda; araştırmanın çalışma grubunun 57 kadın ve 43 erkek toplam 100 Sınıf öğretmeninden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada; Sınıf öğretmenlerinin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) 'e yönelik genel tutumlarını belirlemek amacıyla; Hamarat (2011:81) tarafından oluşturulan "Sobitto-G Uygulama Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Tutum ölçeği 5 'li likert tipinde olup, 22 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden 13 'si olumlu, 9 'u olumsuz niteliktedir. Olumlu maddeler "1: Kesinlikle Katılıyorum, 2: Katılıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılmıyorum ve 5: Kesinlikle Katılmıyorum" olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Tutum Ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 110, en düşük puan 22’dir. Kişisel bilgi formu ise; Sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini edinmek amacıyla hazırlanmış olup bu formda "cinsiyet, BİT 'e kaç yıldır sahip oldukları, BİT 'in internete

bağlı olup-olmadığı, günde kaç saati BİT başında geçirdikleri, günde kaç saati internet başında geçirdikleri ve herhangi bir resmi kurumdan BİT kursu alıp almadığı" soruları yer almaktadır. Uygulama öncesinde araştırmanın içeriği ve amacı hakkında çalışma grubuna bilgilendirmede bulunulmuştur.

Verilerin Analizleri

Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçekten elde edilen veriler "SPSS Statistik 24" programından yararlanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin normallik dağılımına uygunluğu incelenmiştir. Büyüköztürk (2019:42) 'e göre; p (sigma değerinin) .05 'ten büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımında anlamlı sapma göstermediği, uygun olduğu şekilde yorumlanır. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda; normallik testinde Kolmogorov-Smirnow ve Shapiro-Wilk sigma değerleri (p) 0.05 üzerinde olduğu için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Cinsiyet gibi iki değişkene sahip sorularda t testi, üç veya daha fazla değişkene sahip olan sorularda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma ölçeğinde yer alan BİT 'e sahip olup-olmadıklarını ifade eden değişkenle ilgili elde edilen verilere bakıldığında; hayır seçeneğini işaretleyen kimsenin olmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin hepsinin BİT araçlarından en az birine sahip olduğu göstermektedir. Araştırma değişkeninde yer alan seçeneklerden birine hiç cevap verilmemesinden dolayı; bu madde analize dahil edilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; çalışmanın amaca uygun olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın alt problemlerine geçilmeden önce Sınıf öğretmenlerinin puanlarına Tablo-2 'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerine Ait Puanlar

	Değerler
N	100
X̄	66,75
SS	7,40512
En Düşük Puan	48,00
En Yüksek Puan	87,00

Tablo 2 'ye baktığımızda araştırmaya 100 Sınıf öğretmeninin katıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (X̄) 66,75 ve standart sapması 7,40512 'dir. Sınıf öğretmenlerinin tutum ölçeğinden aldıkları en düşük puan; 48,00 ve en yüksek puan; 87,00 'dır. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan; 110, en düşük puan; 22 olduğundan dolayı; Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermekte midir? alt problemini test etmek için t testi uygulanmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin BİT 'e Yönelik Genel Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Karşılaştırılmasını İçeren "t testi" Değerleri

Grup	**N**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**t**	**df**	**p**
Kadın	57	2,5207	,33103	2,539	98	,013
Erkek	43	2,3510	,33111			

Tablo 3 'te yer alan t testi sonucunda p değeri .05 anlamlılık derecesinde .013 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre BİT ' e yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ayrıca kadın sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalaması 2,5207 iken; erkek sınıf öğretmenlerinin tutum puan ortalaması 2,3510 bulunmuştur. Bu durumda anlamlı farklılığın kadın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları BİT 'e kaç yıldır sahip olduklarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılıp, elde edilen bulgular Tablo 4 ve Tablo 5 'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin kaç yıldır BİT 'e sahip olduklarına Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Süre	N	X̄	s.s.
0-1 Yıl	1	2,5455	
1-3 Yıl	5	2,3364	,33802
3-5 Yıl	23	2,4407	,33666
5-10 Yıl	35	2,4792	,38528
10 Yıl ve Üzeri	36	2,4343	,30876
Toplam	100	2,4477	,34005

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin BİT 'e kaç yıldır sahip olduklarına yönelik genel tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalamanın 2,5455 ile 0-1 yıldır BİT kullanan sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamanın ise 2,3364 ile 1-3 yıldır BİT kullanan Sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin BİT 'i kaç yıldır kullandıklarına yönelik genel tutum ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum; grupların homojen (.05<.499) bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Kaç Yıldır BİT 'e Sahip Olduklarına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4	,114	,028	,239	,916
Grupiçi	95	11,334	,119		
Toplam	99	11,448			

Tablo 5 'de yer alan sonuçlara bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin BİT ' i kaç yıldır sahip oldukları açısından BİT 'e yönelik genel tutumları arasındaki farklılığa .05 düzeyinde istatistiksel olarak bakıldığında anlamlılık değeri .916 olarak bulunmuştur. Bu durum Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, bilgisayara sahip oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları sahip oldukları BİT 'in internete bağlı olup olmadığın göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin BİT 'e Yönelik Genel Tutumlarının Sahip Oldukları BİT 'in İnternete Bağlı Olup-Olmadığı Değişkenine İlişkin Karşılaştırılmasını İçeren "t testi" Değerleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Evet	96	2,4498	,34670	,992	9,844	,345
Hayır	4	2,3977	,07763			

Tablo 6 'da verilen t testi sonucunda p değeri .05 anlamlılık derecesinde .345 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bilgisayarlarının internete bağlı olup olmadığı değişkenine göre BİT 'e yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları günde kaç saati BİT başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılıp, elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8 'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Günde Kaç Saati BİT Başında Geçirdiklerine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Süre	N	X̄	s.s.
0-1 Saat	34	2,5361	,34341
1-3 Saat	43	2,3911	,35085
3-5 Saat	21	2,4242	,26204
5-10 Saat	2	2,4091	,77139
Toplam	100	2,4477	,34005

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin günde kaç saatini BİT başında geçirdiklerine yönelik genel tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalamanın 2,5361 ile 0-1 saat BİT kullanan sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamanın ise 2,3911 ile 1-3 saat BİT kullanan sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin günde kaç saatini BİT başında geçirdiklerine yönelik genel tutum ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum; grupların homojen (.05<.117) bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Günde Kaç Saati BİT Başında Geçirdiklerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3	,418	,139	1,212	,310
Grupiçi	96	11,030	,115		
Toplam	99	11,448			

Tablo 8 'de yer alan sonuçlara bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin günde kaç saati BİT başında geçirdikleri açısından BİT' e yönelik genel tutumları arasındaki farklılığa .05 düzeyinde istatistiksel olarak bakıldığında anlamlılık değeri .310 olarak bulunmuştur. Bu durum Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, günde kaç saati BİT başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları günde kaç saati internet başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? alt problemini test etmek için bütün grubun toplam puanları üzerinde tek yönlü varyans analizi yapılıp, elde edilen bulgular Tablo 9 ve Tablo 10 'da sunulmuştur.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Günde Kaç Saati İnternet Başında Geçirdiklerine Yönelik Tutum Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Süre	N	X̄	s.s.
0-1 Saat	31	2,5059	,34050
1-3 Saat	43	2,4609	,32756
3-5 Saat	20	2,2795	,29871
5-10 Saat	6	2,6136	,43002
Toplam	100	2,4477	,34005

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin günde kaç saatini internet başında geçirdiklerine yönelik genel tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalamanın 2,6136 ile 5-10 saat internet kullanan sınıf öğretmenlerinin, en düşük ortalamanın ise 2,2795 ile 3-5 saat internet kullanan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin günde kaç saatini internet başında geçirdiklerine yönelik genel tutum ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durum; grupların homojen (.05<.855) bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Günde Kaç Saati İnternet Başında Geçirdiklerine Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	s.d.	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	9	,843	,281	2,544	,061
Grupiçi	96	10,605	,110		
Toplam	99	11,448			

Tablo 10 'da yer alan sonuçlara bakıldığında, Sınıf öğretmenlerinin günde kaç saati internet başında geçirdikleri açısından BİT' e yönelik genel tutumları arasındaki farklılığa .05 düzeyinde istatistiksel olarak bakıldığında anlamlılık değeri .061 olarak bulunmuştur. Bu durum Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, günde kaç saati internet başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir.

Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlar herhangi bir resmi kurumdan BİT kursu alıp-almadıklarına göre anlamlı bir fark göstermekte midir?

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin BİT 'e Yönelik Genel Tutumlarının Herhangi Bir Resmi Kurumdan BİT Kursu Alıp-Almadıkları Değişkenine İlişkin Karşılaştırılmasını İçeren "t testi" Değerleri

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Evet	49	2,4638	0,32843	0,462	98	,645
Hayır	51	2,3223	0,35342			

Tablo 11 'e göre t testi sonucunda p değeri .05 anlamlılık derecesinde .645 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin puanlarının herhangi bir resmi kurumdan kurs alıp-almadıkları değişkenine göre BİT 'e yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde; puanların 87,00 ve 48,00 arasında değiştiği ve puanların ortalamalarının ise; 66,75 olduğu görülmektedir. Bu durum Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin BİT ' e yönelik genel tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyete göre anlamlı farklılık kadın sınıf öğretmenleri lehinedir. Yirci ve Aydoğar (2017) tarafından gerçekleştirilen, üniversite öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenen çalışmada erkekler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca Tezci (2010) tarafından gerçekleştirilen; Okullarda BİT 'in kullanılmasında öğretmenin etkisinin araştırıldığı çalışmada da erkek öğretmenlerin daha olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Hamarat (2011) tarafında yapılan çalışmada ise; kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları BİT 'e kaç yıldır sahip oldukları değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, bilgisayara sahip oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum Sınıf öğretmenlerinin bilgisayara sahip olup-olmamalarının BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlar sahip oldukları BİT 'in internete bağlı olup olmadığı değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutum puanları, BİT 'in internete bağlı olup olmadığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durum BİT 'in internete bağlı olup olmamasının Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları, günde kaç saati BİT başında geçirdikleri değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, günde kaç saati BİT başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durum günde BİT başında geçirilen sürenin, Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Yirci ve Aydoğar (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise; erkek üniversite öğrencilerinin kız üniversite öğrencilerine göre BİT'te (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) harcanan zaman değişkenleri bağlamında; erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları, günde kaç saati internet başında geçirdikleri değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumlarının, günde kaç saati internet başında geçirdiklerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ifade etmektedir. Bu durum günde internet başında geçirilen sürenin, Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel tutumları, herhangi bir resmi kurumdan BİT kurs alıp-almadıkları değişkenine göre incelendiğinde; Sınıf öğretmenlerinin puanlarının herhangi bir resmi kurumdan kurs alıp-almadıkları değişkenine göre BİT 'e yönelik genel tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık göstermediği

görülmektedir. Bu durum herhangi bir resmi kurumdan kurs alıp-almadıklarının, Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın sonucuna genel olarak baktığımızda; çalışma grubunu oluşturan Sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde sadece cinsiyet değişkeninin etkisinin olduğu; diğer değişkenlerin etkisinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni göre oluşan bu farklılığın; kadın öğretmenler lehine olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda; cinsiyet değişkenine göre BİT 'e yönelik tutumların değiştiği görülmektedir. Bu tutumlarının cinsiyete göre değişmesinin nedenleri araştırılıp; bununla ilgili çalışma yapılabilir. Araştırma sınıf öğretmenlerinin BİT 'e yönelik genel tutumları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmadan yola çıkılarak; öğretmenlerin BİT 'e yönelik genel tutumları ile eğitim-öğretim sürecindeki BİT kullanımına yönelik tutumlarının kıyaslandığı bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (Ed.) (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* (25. Baskı). Ankara: Pegem A.

Cloete, L. A. (2017). Technology and Education: Challenges and Opportunities. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies.* 73 (4). 1-7.

Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education).* 34. 41-53.

Hamarat, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojisine (BİT) Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Balıkesir Örneklemi). Yüksek Lisans Tezi.

Jashi, A. vd. (2013). The Role of Information and Communication Technology in Community Outreach, Academic and Research Collaboration and Education and Support Services (IT-CARES). *Online Research Journal Perspectives in İnformation Management*.10.1.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* .(33. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Raja, R. ve Nagasubramani, P C. (2018). Impact of modern technology in education. *Journal of Applied and Advanced Research.* 3(1). 33-35.

Dhingra, K. ve Rahman, A. (2014). İntegrating ICT in Teacher Education: Suggesting Approaches. IJESD. 1 (2)

Saracaloğlu, A. S., Dinçer, B ve Dedebali, C. N. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnternet ve Teknolojiye Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Özyeterlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 10. 51.824-832.

Tezci, E. (2010). Attitudes and knowledge level of teachers in ICT use: The case of Turkish teachers. *İnternational Journal of Human Sciences.* 7. 2.

Unesco (2011). Unesco ICT Competency Framework For Teachers. France.

Uzunboylu, H. vd. (2009). Eğitim Teknolojileri Merkezlerinin İşlevlerine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education).*37: 159-173.

Yang, S. ve Kwonk, D. (2017). A study of students' attitudes towards using ICT in a social constructivist environment. *Australasian Journal of Educational Technology*. 33 (5).

Yirci, R. ve Aydoğar, N. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından incelenmesi.*UlakBilge*.5.18 (5).

Sobitto-G Uygulama Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı,

Araştırmanın amacı; **"Sınıf öğretmenlerinin Bilgi ve Iletişim Teknolojileri (BIT)"** hakkındaki tutumlarını belirlemektir. Soruları tam olarak okuduktan sonra **kendinize en uygun olan cevabı işaretlemenizi (X)** önermekteyim. Ankette yer alan sorulara objektif ve samimi cevap vereceğinize inanmaktayım. Ankette yer alan hiçbir cevap alanını boş bırakmamanız, sonuçların geçerli bir şekilde değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Zamanınızı ayırdığınız ve katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederim.

Canan KORKMAZ

Gazi Universitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Cinsiyetiniz

Kadın ☐ Erkek ☐

Bilgisayarınız var mı? (Eğer cevabınız "Hayır" ise; 2. ve 3. soruları atlayınız)

Evet ☐ Hayır ☐

Bilgisayarınız varsa; kaç yıldır sahipsiniz?

☐ 0-1 yıl ☐ 1-3 yıl ☐ 3-5 yıl ☐ 5-10 yıl ☐ 10 ve üstü

Bilgisayarınız varsa; internete bağlı mı?

Evet ☐ Hayır ☐

Günde kaç saatinizi bilgisayar başında geçirirsiniz?

☐ 0-1 saat ☐ 1-3 saat ☐ 3-5 saat ☐ 5-10 saat ☐ 10 ve üstü

Günde kaç saatinizi internet başında geçirirsiniz?

☐ 0-1 saat ☐ 1-3 saat ☐ 3-5 saat ☐ 5-10 saat ☐ 10 ve üstü

Herhangi bir resmi kurumdan bilgisayar kursu aldınız mı?

Evet ☐ Hayır ☐

	Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi ve Iletişim Teknolojilerine (BIT) Yönelik Genel Tutum Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	BIT sayesinde öğrenme daha hızlı gerçekleşir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Internet üzerinde ders çalışırken dikkatim dağılır.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Derslerime hazırlıkta BIT kullanmam bana zaman kazandırır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Internetten yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bilgisayar önemli bir eğitsel araçtır.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Internette gezinmek yorucudur.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Video, animasyon, powerpoint vb.le yapılan eğitimi daha çok seviyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Derslere bilgisayarla hazırlanırken çok yoruluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Internet üzerinden araştırma yapmaktan daha çok hoşlanıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Eğitim ve öğretimde bilgisayar kullanımı öğrenciyi tembelliğe iter.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Derslerime hazırlanırken BIT kullanmam işimi daha da kolaylaştırır.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Internette gezinmek çoğunlukla zaman kaybıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Eğitimde BIT kullanılması verimi artırır.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğrenme, bilgisayar ve internetti kullanarak daha kolay gerçekleşir.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Internete özgü dil bana itici geliyor.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Derslerimle ilgili web sayfalarına üyelik bana yarar sağlar.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Internet bağımlılığa neden olur.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Derslerimle ilgili faaliyetlerde internet sitelerinden yararlanmak zevklidir.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Internet insanların yaratıcılığını azaltır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Kütüphaneye gitme yerine internetten araştırmayı tercih ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
21	BIT'in derslerde kullanılması eğitim kalitesini artırır.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Internetten öğrenilen bilgiye şüpheyle bakarım.	☐	☐	☐	☐	☐

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine İlişkin Algıları

The Perceptions of Teachers on Professional Developments

Nurcihan Zehir Gülebi [1], Adem Bayar [2]

Özet

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Samsun iline bağlı farklı okullarda görev yapan 12 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar mesleki gelişimin gerekli olduğunu düşünüp nedenlerini değişen ve gelişen sisteme çağa uydurma, bireyin kendini yenilemesi ve bireyin kendini geliştirmesi şeklinde açıklamışlardır. Daha iyi bir öğretmen olmak için geliştirmeyi düşündükleri mesleki gelişim alanlarını ise duygusal okur-yazarlık, sınıf yönetimi ve teknolojik gelişim şeklinde sıralamışlardır. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması için katılımcılar verimli seminerler düzenlenmeli ve zaman konusunda öğretmene destek olunmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak mesleğinde yenileşmeyi hedefleyen öğretmenlerin mesleki gelişim konusunda daha açık fikirli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğretmen, Mesleki gelişim, Algı

Abstract

The purpose of this research is to reveal the opinions of teachers about their professional development. This research has been conducted by phenomenological research design which is one of the qualitative research approaches. The study group of this research has been determined by maximum diversity sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Accordingly, the study group of consists of 12 teachers working in different schools in Samsun. The data of this research has been collected by a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions prepared by the researchers. All collected data has been analyzed by descriptive analysis method. The participants thought that professional development is necessary and have explained the reasons as adapting to the changing and developing system, self-renewal, and self-improvement. In order to be a better teacher, they have listed their professional development areas as emotional literacy, classroom management, and technological development. Finally, in order to ensure the professional development of teachers, the participant teachers have the following recommendations: efficient seminars should be organized, teachers should be supported on time. As a result, it is concluded that teachers who aim to innovate in their profession are more open minded about professional development.

Keywords: Teacher, Professional development, Perception

Giriş

Bir sisteme bağlanmış tüm etkinlikler düşünüldüğünde bu etkinlik arasında insanın en önemli olduğu alan eğitimdir. Eğitim alanındaki en etkin insan unsuru ise öğretmenlerdir (Kayabaş, 2008). Günümüz eğitim sisteminde, eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması konusunda neredeyse en önemli unsur olarak öğretmen gösterilmektedir (Cochran ve Smith, 2004). Pennigton'da (1989) bir eğitim sistemini başarılı ya da başarısız yapanın onu uygulayan öğretmen olduğunu, çünkü öğretmenlerin eğitim sisteminin ana unsuru olduklarını vurgulamıştır. Bu nedenle de kaliteli bir eğitim- öğretim süreci oluşturmak için de iyi bir eğitim ekibi oluşturmak öncelikli amaç olmalıdır. Aynı zamanda kaliteli bir eğitim-öğretim süreci oluşturabilmek için öğretmenlerin nitelikli mesleki eğitim tecrübeleri yaşamalarına imkân tanınmalıdır (Joyce ve Showers, 1980). Öğretmenlere nitelikli mesleki eğitim ortamları sağlanmadıkça kaliteli bir eğitim-öğretim sürecinden bahsetmek söz konusu olamaz. Bu nedenle toplumun geleceğine ışık tutan öğretmenlerin geliştirilmesi, üstelendikleri sorumlulukları yerine getirebilmeleri için kendilerini geliştirmeleri ve yenilemelerine yardımcı olunmalıdır (Aksoy, 2010). Levin ve Rock'a (2003) göre, öğretmenler için değişim, mesleki gelişimle aynı anlama gelmektedir. Fullan ve Pomfret, öğretmenlerin değişiminin mesleki gelişimleriyle doğru orantılı olduğunu söyleyerek, okullardaki yenileşme için öğretmenlerinin gelişimlerinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Yılmaz ve Kocasaraç, 2010). Öğretmenler okul içinden veya dışından gelen herhangi bir değişim hareketine kayıtsız kalamaz. Böyle bir durumda kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye ihtiyaç duyarlar (Altun, 2006). Bu bağlamda da öğretmenin kalitesinin artması, bulunduğu okuldaki eğitim kalitesinin de artması anlamına gelmektedir (Tang ve Choi, 2009). Kaliteli eğitim için kaliteli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Seferoğlu, 2003; Yaylacı, 2013). Çünkü öğretmen, bir okuldaki başarıyı etkileyen en önemli eğitim unsurudur (İlğan, 2013; OECD, 2005). Bir öğretmenin kalitesi ise öğretmenin mesleğe girişteki kalitesi ve mesleki gelişimine verdiği önemle yakından ilgilidir. (Kaçan, 2004). Öğretmenin kalitesi, mesleğe girişteki kalitesi ve alanındaki yetkinliği ile doğru orantılı olsa da sürecin sürekli olarak gözden

[1] Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, n.zehirgulebi@gmail.com
[2] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, adembayar80@gmail.com

geçirilip, çağın yeniliklerine uygun eğitimiyle de yakından ilgilidir (Oktay, 1991). Sosyal bir olgu olan eğitim süreci sürekli değişmekte ve hayat boyu devam etmektedir. Bu durumda yüksek öğretim programlarında alınan çağdaş eğitim anlayışlarının yeterli görülmemesi ve öğretmenin mezun olduktan sonra da öğrenme serüvenine devam etmesi gerekir (Churukıan, 1995; Ersoy, 1998). Özcan'ın (2011) belirtiği gibi; öğretmenler, yüksek öğretim yıllarından başlayarak mesleki hayatlarının sonuna kadar öğrenmeyi yaşam tarzı edinen kişiler olmalıdır. Çünkü hızla değişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilen öğretmenler toplumda her zaman bir adım önde olmayı başarabileceklerdir. Geçmişin kaliteli sayılan öğretmenleri, bu gelişmelere ayak uyduramadıkları bugünün niteliksiz öğretmenleri konuma düşeceklerdir (Bülbül, 1981). Day (1997) öğretmenin mesleğinde uzmanlaşması çağa yetişebilmesiyle olabileceğini söylemektedir. Bunun da ancak mesleki gelişimlerle mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Mesleki gelişim, herhangi bir meslek grubu için devam eden eğitimler ve çalışmalardan oluşan "işgücü geliştirme" genel kavramının yerine kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Early ve Bubb, 2007). Genel bir tanımlama ile mesleki gelişim, bireyin mesleğinde kendini geliştirmesini ifade etmektedir (Abou ve Assali, 2014; Villegas ve Reimer, 2003). Mesleki gelişim, bir meslekte bireyin ihtiyaç duyduğu bilgi alanına göre kendini sürekli olarak geliştirmesini gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011). Hemen hemen her meslekte önemli ve gerekli olan mesleki gelişim öğretmenlik mesleği için daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği; bilim ve teknolojideki gelişmeleri, eğitim-öğretim alanındaki gelişmeleri, yöntem ve tekniklerindeki yenilikleri, güncel yaşamdaki yenilikleri sürekli olarak takip ederek, bunları sınıf içerisindeki eğitim ortamına dahil etmeyi gerektirir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek, alan bilgisini genişletmek ve edindiği en son bilgilerle öğrencileri geleceğe hazırlamak için sorumluluk almak olarak da tanımlanabilir (Hoque, Alam ve Abdullah, 2011). Mesleki gelişimin amacı, öğretmenlerin mesleğiyle ilgili bilgi birikimlerini artırmak, mesleki becerilerini geliştirmek ve böylece öğrenci başarısını artırmaktır (Guskey, 2000; Reese, 2010). İlgili literatüre bakıldığında, mesleki gelişimin sadece öğretmenler için değil öğretmenin öğrencileri ve görev yaptığı okul nihayetinde eğitim-öğretim sürecinin niteliği açısından oldukça önem taşıdığı görülmektedir (Bubb ve Earley, 2007; Fullan ve Hargreaves, 1992; Villegas ve Reimers, 2003).

Özetle öğretmenlik mesleği, bireyin mesleğe başladığı günden emekli olduğu güne kadar, yaşadığı çağa ayak uydurmasını gerekli kılan bir meslektir. Mesleki gelişim kavramı ise, bireyin mesleği ile ilgili değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek adına sürekli olarak kendini yenileme ihtiyacı hissetmesi olarak tanımlanabilir (Hamarat, 2002).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırma, yorumlamak, çözümlemek ve anlamla ilgili kavramlara ulaşmak için kullanılan tekniklerin tümüdür Maanen, 1979). Bu anlamda nitel araştırmacılar, insanların ortaya koydukları anlamları yorumlamak ve kavramakla ilgilenirler (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 yıllarında Samsun iline bağlı farklı okullarda görev yapan 12 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırılan olgu veya olayla ilişkisi olabilen birçok farklılığı içeren ana temaları keşfedip tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014). Maksimum çeşitlilik örneklemesi yapılırken incelenen olgu hakkında en fazla bilgi toplamaya imkan sağlayan etkenler belirlenmelidir (Neuman ve Robson, 2014).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama yarım saat sürmüş olup katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılarla yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından Word belgesi haline dönüştürülmüştür. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda maddeler belirlenerek frekanslara yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde mesleki gelişim kavramına, mesleki gelişimin gerekliliği ve nedenlerine, öğretmenlerin geliştirmeyi düşündükleri alanlara, öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına, mesleki gelişimin artırılmasına yönelik öğretmen görüşlerine yönelik tespitler sayısallaştırılarak verilmiştir.

Araştırmacılar ilk olarak katılımcılara, "Mesleki gelişim kavramı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu kavramı nasıl tanımlarsınız?" sorusunu yöneltmişlerdir. Tablo 1'de öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına yönelik görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 1. Mesleki gelişim kavramına ilişkin öğretmen görüşleri

Mesleki gelişim kavramına yönelik tanımlamalar	**f**	**%**
Çağın yeniliklerine ayak uydurma	10	48
Alanında kendini geliştirme	9	42
Yeniliklere açık olma	2	10
Toplam	21	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim kavramını tanımlarken en çok 'çağın yeniliklerine ayak uydurma' şeklinde tanımlamışlardır. Daha sonra 'alanında kendini geliştirme ve yeniliklere açık olma' şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmacılar ikinci olarak katılımcılara, "Mesleki gelişiminizin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusunu yöneltmişlerdir. Tablo 2'de mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

Tablo 2. Mesleki gelişimin gerekliliğinin nedenlerine ilişkin görüşler

Nedenler	**f**	**%**
Değişen sisteme yetişme	7	37
Kişinin kendini yenilemesi	6	32
Kendini geliştirme	4	21
Standardı yakalama	2	10
Toplam	19	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişimin gerekliliğine ilişkin gerekçelerini en çok 'değişen sisteme yetişme' şeklinde belirtmişlerdir. Daha sonra ise 'Kişinin kendini yenilemesi, kendini geliştirme, standardı yakalama' şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmacılar üçüncü olarak katılımcılara, "Daha iyi bir öğretmen olmak için kendinizi hangi alanda geliştirmeyi düşünürsünüz?" sorusunu yöneltmişlerdir. Tablo 3'te öğretmenlerin kendilerini geliştirmeyi düşündükleri alanlara yönelik görüşlere yer verilmiştir:

Tablo 3. Daha iyi bir öğretmen olabilmek için geliştirilmesi düşünülen alanlara ilişkin görüşler

Geliştirilmesi Gereken Alanlar	**f**	**%**
Duygusal okur yazarlık	5	22
Sınıf yönetimi	3	14
Zaman yönetimi	2	9
Yeni yöntem ve teknikler	2	9
Teknolojik gelişim	2	9
Uygulamalı atölyeler	2	9
Özel öğrenci özellikleri	1	4
Rehberlik çalışmaları	1	4
Okul dışı öğrenme ortamlarına önem verme	1	4

Drama	1	4
Çocuk oyunları	1	4
Ölçme değerlendirme teknikleri	1	4
Kişisel gelişim	1	4
Toplam	23	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler daha iyi bir öğretmen olabilmek için geliştirmeyi düşündükleri alanlarını 'duygusal okur yazarlık, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, yeni yöntem ve teknikler, teknolojik gelişim, uygulamalı atölyeler, özel öğrenci özellikleri, rehberlik çalışmaları, okul dışı öğrenme ortamlarına önem verme, drama, çocuk oyunları, ölçme ve değerlendirme, kişisel gelişim şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmacılar dördüncü olarak katılımcılara, "Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları nelerdir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Tablo 4'te öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik görüşlere yer verilmiştir:

Tablo 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına yönelik görüşler

Görüşler	**f**	**%**
Sınıf yönetimi	7	15
Teknoloji kullanımı	7	15
Yeni yöntem ve teknikler	6	13
Çocukların seviyesine inebilme	5	10
Öğrenci psikolojik durumları	5	10
İletişim becerileri (etkili konuşma)	4	8
Materyal tasarımı	2	4
Etkin dinleme	2	4
Ölçme değerlendirme yöntemleri	2	4
Özel öğrenci özellikleri	2	4
Diksiyon	2	4
STEM eğitimi	1	2
Aile işbirliği	1	2
Öğrencilerin gelişim özellikleri	1	2
Soru sorma becerisi	1	2
Toplam	48	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişim ihtiyaçlarının başında 'sınıf yönetimi ve teknoloji kullanımı'nı belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra 'yeni yöntem ve teknikler, çocukların seviyesine inebilme, öğrenci psikolojik durumları, iletişim becerileri, materyal tasarımı, etkin dinleme, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, özel öğrenci özellikleri, diksiyon, STEM eğitimi, aile işbirliği, öğrencilerin gelişim özellikleri ve soru sorma becerisi' şeklinde ifadeler de söylenmiştir.

Araştırmacılara son olarak katılımcılara, "Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması için neler yapılmalıdır?" sorusunu yöneltmişlerdir. Tablo 5'te öğretmenlerin mesleki gelişimlerin artırılmasına yönelik önerilerine yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerin artırılmasına yönelik önerileri

Boyutlar	**f**	**%**	**Öneriler**	**f**	**%**
Okul İdaresi	29	45	Verimli seminerler düzenlenmeli	8	12
			Zaman konusunda öğretmene destek olunmalı	7	11
			Uygulamalı eğitimlere yer verilmeli	5	8
			Maddi konuda öğretmene destek olunmalı	4	6

			Öğretmenler üstleri tarafından yönlendirilmeli	3	5
			Kişisel gelişim birimleri kurulmalı	2	3
Ekonomik Durum	19	29	Okul yönetiminin kaynak oluşturması	6	9
			MEB'in kaynak oluşturması	4	6
			Kurumlar arası anlaşma	4	6
			Ücretsiz eğitimlerin artırılması	4	6
			Öğretmenler bütçe ayırmalı	1	2
İş Arkadaşları	13	20	Zaman konusunda fedakârlık sağlanmalı	7	11
			Tecrübe paylaşımı yapılmalı	6	9
Aile	4	6	Destek olmalı	4	6
Toplam	65	100	Toplam	65	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına yönelik önerileri 'okul idaresi, ekonomik durum, iş arkadaşları ve aile' boyutları altında incelenmiştir. Mesleki gelişim artırılmasına yönelik çalışmaların en çok 'okul idaresi' tarafından yapılabileceği vurgulanmıştır. Mesleki gelişimin artırılmasına yönelik okul idaresinin yapabileceği çalışmaları ise 'verimli seminerler düzenlenmesi, zaman konusunda öğretmene destek olunması, uygulamalı eğitimlere yer verilmesi, maddi konuda öğretmene destek olunması, öğretmenlerin yönlendirilmesi, kişisel gelişim birimleri kurulması' şeklinde sıralamışlarıdır. Mesleki gelişimin artırılmasına yönelik çalışmalarda ekonomik durum açısından yapılabilecekleri; 'okul yönetiminin kaynak oluşturması, MEB'in kaynak oluşturması, kurumlar arası anlaşma sağlanması, ücretsiz eğitimlerin artırılması ve öğretmenlere bütçe ayırması' şeklinde sıralamışlardır. Mesleki gelişimin artırılmasına yönelik çalışmalarda iş arkadaşları açısından yapılabilecekleri; 'zaman konusunda fedakârlık sağlanması ve tecrübe paylaşımı' şeklinde açıklamışlarıdır. Son olarak mesleki gelişimin artırılmasına yönelik çalışmalarda aile açısından yapılabilecekleri ise destek olunması şeklinde belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu mesleki gelişim kavramını; çağın yeniliklerine ayak uydurma ve alanında kendini geliştirme olarak tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin gelişim ve değişime açık olmaları gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda öğretmenlerin yaptıkları tanımlamalar, ilgili alan yazında ortaya konulan mesleki gelişim kavramı ile örtüştüğü söylenebilir. Bu bakımdan Eroğlu ve Özbek' in (2018) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim kavramını tanımlamalarının bu konuda derinlemesine bilgi sahibi olduklarını ve mesleki gelişim kavramıyla ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirttikleri görülmektedir. Bu anlamda bakıldığında bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenler, mesleki gelişimin değişen sisteme yetişme ve kişinin kendini yenilemesi nedenlerinden dolayı gerekli olduğunu söylemişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlik mesleği için hızla değişen ve gelişen bilgiye yetişme ihtiyacının olması mesleki gelişimi gerekli ve önemli kılar. Gültekin ve Çubukçu' nun (2008) yaptıkları çalışmada da mesleki gelişimin gerekli olduğu düşünen öğretmenlerin gerekçe olarak, kişinin kendine katkı sağlaması olduğunu ortaya koymaları bu çalışma ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, daha iyi bir öğretmen olabilmek en çok duygusal okuryazarlık alanında gelişime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerinin duygularına önem verdiği, iyi bir öğretmen olmanın onları anlamaktan geçtiğini düşüncesine sahip oldukları sonucuna varılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki gelişim ihtiyaçlarını dile getirirken en çok sınıf yönetimi ve teknoloji alanlarına değinmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda eksikliklerinin olduğu ve bu konuda yeni yöntem ve teknikleri bilmelerine ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkabilir. Aynı zamanda öğretmenleri teknolojiyi kullanma noktasında da zayıf olduğu sonucu çıkarılabilir. Kaçan (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre öğretim, etkili iletişim, zaman yönetimi ve çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında kendilerini geliştirmek istediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenler mesleki gelişimlerinin artırılmasına yönelik seminerlerin daha verimli olması ve zaman konusunda öğretmene destek olunması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Dolayısıyla, öğretmenlerin verilen mesleki gelişim seminerlerinden istenilen verimi elde edilemediği ve zaman konusunda da gerekli desteği göremedikleri sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda Elçiçek ve Yaşar (2016) yaptıkları çalışmada hizmetiçi eğitimlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olduğunu, sürekli tekrarlanan içeriklerin

öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda Karasolak (2013) ve Sarıgöz (2001), hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaçlara yönelik yapılmamasının öğretmenlerde olumsuz tavır oluşmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılmasına ilişkin önerilerden biri de okul idaresi ve MEB' in öğretmenlere kaynak oluşturması olmuştur. Özoğlu (2010) yapmış olduğu çalışmada, mesleki gelişimlerin yaygınlaştırılması için öğretmenlere ayrılan bütçenin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Tüm bu sonuçlar neticesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için yetkililer tarafından geleneksel seminer anlayışlarından daha çok uygulama yapabilecekleri, verimli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimler planlanmalıdır. Öğretmenlerin, mesleki çalışmalara katılmaları için özendirici çalışmalara yer verilmelidir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına katılabilmeleri için onlara gerekli zaman desteği sağlanmalıdır.

Kaynakça

Abou-Assali, M. (2014). The link between teacher professional development and student achievement: A critical view. *International Journal of Bilingual & Multilingual Teachers of English*, *2*(1), 39-49.

Altun, T. (2006). Evaluating the impact of information and communications technology (ICT) on the culture of school: strategies and implications for teacher education, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 7*(2), 177-198.

Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 25, 9-20.

Bubb, S. ve Earley, P. (2007). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools.* London*:* Paul Chapman Publishing.

Bülbül, T. (2003). Ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin lisansüstü öğretime öğrenci seçme sürecine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 36(1-2).

Churukıan, A. G. (1995). Avrupa Konseyi Ülkeleri'nde öğretmen eğitimi politika modelleri: Sonuç raporu ve tavsiyeler. *Avrupa Konseyi ülkeleri öğretmen yetiştirme politika ve modelleri* (21-26 Eylül 1992, İzmir), MEB, Ankara, 243-246.

Cochran-Smith, M.(2004). Taking stock in 2004: Teacher education in dangerous times. *Journal of Teacher Education*, 55, 3–7.

Day, C. (1997). Teachers in the twenty-first century: Time to renew the vision, in Hargreaves, A. ve Evans, R. (eds) *Beyond Educational Reform. Bringing Teachers Back.* Buckingham: Open University Pres, 44–61.

Elçiçek, Z. ve Yaşar M. (2016). Türkiye' de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi**.** *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi,5*(9), 12-19.

Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişim kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11*(59), 754-765.

Ersoy, Y. (1998). Öğretmenlikte yeterlilik ve yetkinlik değerlendirmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 246, 5-9.

Fullan, M. ve Hargreaves, A. (Eds.). (1992*). Teacher development and educational change.* London: Falmer Press.

Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşler, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 19, 185-201.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

Hoque, K.E., Alam, G.M. ve Abdullah, A.G.K. (2011). *Asia Pacific Education Review, 12*, 337. doi:10.1007/s12564-010-9107-z.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Özel sayı, 41-56.

Joyce, B. ve Showers, B. (1980). Improving ınservice training: the messages of research. *Educational Leadership, 37*(5), 379–385.

Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 57-66.

Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(2), 9-32.

Levin, B. B. ve Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and

experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54, 135–149.

Maanen, J.V. (1979). *Qualitative methodology*. Amerika: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.

Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.

OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First Results from TALIS*. OECD, Paris.

Oktay, A**.** (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3,187-193.

Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: bir reform önerisi*. Ankara: TED.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı,* 17.

Pennington, M.C. (1989) *Faculty development for language programs.* In R. K. Johnson (Ed.). The Second Language Curriculum (s. 91–110). Cambridge: Cambridge University Press.

Reese, S. (2010). Bringing effective professional development to educators. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1), 85*(6), 38-43.

Seferoğlu, S. S. (2003). Öğretmenlerin hizmet-içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Eğitimde Yansımalar: VII*, s. 149-167 içinde.

Tang, S.Y. F ve Choi, P. L. (2009) Teachers' professional lives and continuing professional development in changing times, *Educational Review, 61*(1), 1-18.

Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 25-40.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO, Paris.

Nurettin Topçu ve Öğretmen Ahlâkı

Nurettin Topçu and Teacher's Morality

Mehmet Göle [1], Ali Yılmaz[2]

Özet

Toplumların geleceğinin iyi yetişmiş ve karakter sahibi bireylere bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bir toplumun eğitim almış bireylerinin, o toplumun millî ve manevî değerlerine bağlı, ideal sahibi, şahsiyetli ve erdemli bireyler olması beklenir. Temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek ancak eğitim yoluyla gerçekleşebilir ve aile, okul ve topluma bu hususta önemli görevler düşmektedir. Bunun için karakter eğitimi ve ruh terbiyesini öne çıkaran bir eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Bu açıdan bakıldığında eğitimin kafa kadar kalbe, zihin kadar vicdana dokunması, karakter sahibi insanlar yetiştirilmesine katkı sağlaması gerekir (Tozlu, 2006). Bu özelliklere sahip bireyler yetiştirmek eğitimin niteliğine dair bir problemdir. Nitelikli bir eğitim sisteminin bileşenleri; müfredat, aile, öğrenci, okul ve öğretmeden ibaret olup, diğer bileşenler ne kadar iyi olursa olsun, hepsinin katkısı öğretmen faktörünün kalitesine bağlıdır. Bu çalışmada Nurettin Topçu'nun eserleri incelenmiş, onun öğretmene ve öğretmen ahlâkına dair bakış açısı ortaya konulmaya gayret edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Topçu, öğretmen, ahlâk, okul

Abstract

It is indisputable that the future of societies depends on well-educated and characterful individuals. The educational membership of a society is expected to be an ideal owner and virtuous individuals who depend on the national and spiritual values of that society. İn order to train individuals who have embraced basic humanitarian values, the family and society have important duties. This requires an education system that emphasizes character education and spirit training. When viewed from this aspect, the education can educate the heart as much as head and the conscience as much as the mind, and the education should contribute to the training of people so as to has character (Tozlu, 2006). Educating individuals with these characteristics is a problem regarding the quality of education. Components of qualified education; curriculum, family, students, schools and teacher, and regardless of how good others are, their contribution depends on the quality of the teacher factor. In this study, Nurettin Topçu's works are examined and her point of view about teacher and teacher morality is tried to be put forward.

Keywords: Topçu, teacher, morality, school

Giriş

Ahlâk

Ahlâk canlılar içerisinde sadece insana has bir özellik olup, diğer canlıların ahlâkından söz edilemez. Ahlâk toplum hâlinde yaşayan insanın davranışlarında hayat bulur. İnsan tek başına yaşasaydı onun da davranışlarında ahlâktan söz edilmezdi. Şuurlu ve hür iradenin ürünü olan davranışlarda ahlâk aranır. Aklî melekeleri sağlıklı olmayan bir insanın davranışları toplum ahlâkına göre değerlendirilmez ya da hürriyeti elinden alınan bir insanın kendi iradesini kullanmadan yaptığı davranışlar ahlâk içerisinde incelenemez.

Sosyologlara göre ahlâk; belli bir devirde belli bir insan topluluğu tarafından benimsenmiş olan davranış kaidelerinin bütünüdür. Bu tanıma göre ahlaklılık denilen şey, devirler ve toplumlar arasında değişebilir (Topçu, 2018b: 17).İnsanlar ahlâkın değişmesine engel olamazlar; ahlâkın değişmemesi için toplumda her şeyin sabit kalması gerekir ki, bunu yapmaya, yani her şeyi olduğu gibi tutmaya kimsenin gücü yetmez (Güngör, 1997: 23).

Eflatun'a göre; ahlâk iyilik ilmidir (Topçu, 2018b: 16). Topçu, ahlâk meselesinin kalbine sorumluluk kavramını koyar.Sorumluluk anlayışının kaynağı şuurdadır.Sorumluluk, düşünme faaliyetini doğurur ve insan düşündükçe yapacağı hareket karşısında kendini daha sorumlu hisseder.Hareketi evrensel nizama iten insanî endişedir. Endişe ile beslenen ruhi hayat kendisini doğuran endişeyi de daimî surette artırır (Topçu, 2019a: 36). Topçu'ya göre; bütün ahlâk dışı hâller ruhun zayıflamasından doğar. Ruhu kuvvetli insan ahlâklı insandır ve ahlâkî olgunlaşmanın ileri devresinde insan iyiyi iyi olduğu için benimser (Topçu, 2018b:35, 56). Topçu'nun düşünce sisteminde, insan varlığı, bir ahlâk varlığı ve ahlâk kişisi, toplum ise bir ahlâk toplumu, devlet, bir ahlâk devleti nihayet insanlık da ahlâk bağlamında inşa edilmesi gereken bir tasarım olmaktadır (Cihan, 2016).

Toplumdaki millî ahlâk değerlerinin nesiller boyunca devam etmesi huzur, güvenlik ve istikrarı sağlayan en önemli unsurdur. Bu sayede biz hem kendimizden öncekilerle olan birliğimizi korumuş oluruz, hem de ortak bir sisteme sahip olduğumuz için, kendi çağdaşlarımızla bir arada rahat yaşama imkânına kavuşuruz. Çocuk ve gençlere kendi milletlerinin tarih boyunca geliştirmiş olduğu ahlâk kaidelerinin öğretilmesi, onları toplumun

[1] Doktora Öğrencisi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Eğitimin Felsefi Tarihi ve Sosyal Temelleri Anabilim Dalı, Türkiye, golemehmet19@gmail.com
[2] Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, ayilmaz@omu.edu.tr

yetişkin bir üyesi yapmak yolunda atılan ilk ve en büyük adım olacaktır.Bunu yapamazsak kendi çocuklarımızı yalnızca maddi çıkarlarını düşünen bencil birer insan olarak büyütmüş, onları cemiyetimize ve milletimize zararlı birer asalak haline getirmiş oluruz (Güngör,1997:22).

Teknolojinin hızlı gelişimi, internetin ve bilgisayar teknolojisinin ulaşılabilirliğinin artması ile küreselleşme hızlanmış, sermayeye hâkim olan ülkeler kültürlerini bu vasıtalar ile Dünya'nın geri kalanında da yayma imkânı bulmuştur. Bu gelişmeler ahlâkî yozlaşmayı da beraberinde getirmiştir.Ahlâk her şeyden önce bir eğitim meselesidir. Bu eğitim okullarda veya okul şeklindeki kuruluşlarda verilen derslerden ibaret değildir. Bir bakıma, bütün toplumu bir okul ve her insanı da bu okulun hem öğretmeni hem öğrencisi sayabiliriz. (Güngör, 1997:16) Bunun yanında toplumun talim ve terbiyesi ile uğraşan, yeni nesle kültür aktarımını sağlayan okullara, burada çalışan eğitimcilere hassaten büyük sorumluluklar düşmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarının 2. maddesinde,Türk Milletinin ahlâkî değerlerini benimseyen yurttaşlar yetiştirme hususuna vurgu yapılmış ve şöyle denmiştir: "Beden, zihin, ahlâk, 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; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek." (Milli Eğitim Temel Kanunu)

21. Yüzyıl Talim ve Terbiye Modelini "çift kanatlı bir okuma" olarak değerlendiren 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel hedefi özetle; "ahlak telakkisine dayalı ve insanı merkeze konumlandıran bir varlık ve bilgi anlayışına hayat vermektir.Sadece beceri kazandırmak hayatı göğüslemeye yetmemektedir. Gerekli olan insana ait evrensel, yerel, maddi, manevi, mesleki, ahlaki ve millî tüm değerleri kapsayan ve kuşatan bir olgunlaşma, gelişme, ilerleme, değişim ve ahlak güzelliğidir" (2023 Eğitim Vizyon Belgesi)denilerek talim terbiyenin, terbiye kısmına gereken önemin verileceği, ahlâk eğitimine bundan sonra hassasiyet gösterileceği zikredilmiştir.

Okul ve Öğretmen

Okul bir milletin gelecekte kendini görmek istediği yere yönelik evlatlarını şekillendirdiği yerdir. Millet pozitif ilimler ile beraber dilini, tarihini, ahlâkını, değerlerini, örf ve âdetlerini gelecek nesillere burada aktarır. Mektep çıraklık yeridir, diyebiliriz ki bir tezgâhtır. O tezgâhta usta yapar, çıraklar tekrarlar. Usta verir, çırak alır. Alınmamış, benimsenmemiş, benliğe mal edilmemiş bir ders, iyi bir ders sayılmaz. Mektepte alınan ders, ya bir tasavvurdur hayale mal edilir; ya bir hünerdir ele mal edilir, ya bir iradedir iktidarımıza ilave edilir; ya bir aşktır kalbe doldurulur (Topçu, 2019c: 46).

Bir toplumun ahlâkı onun kendisine hedef olarak koyduğu sistemle sıkı sıkıya ilgilidir. O toplum hangi hedefe gitmek istiyorsa ona uygun bir ahlak sistemi geliştirmeye çalışacaktır (Güngör, 1997:102).Millî ahlâk terbiyesinin başlıca gayesi, insanlarda kendi milletlerine karşı kuvvetli bir sevgi uyandırmaktır (Güngör, 1997:167). Okul; yeni neslin yoğrulduğu yerdir, dolaysıyla topluma ait ahlâkın büyük bir bölümü burada şekillenmektedir. Bütün eğitim kuruluşları, bir taraftan geleneksel ahlak prensiplerinin yeni nesillere aktarılmasına çalışırken, bir yandan da toplumdaki genel değişmelere uygun ahlaki davranış örneklerinin geliştirilmesine çalışır(Güngör, 1997: 23).

Topçu'ya göre; millet bünyesinde inkılâplar mekteple başlar ve her milletin kendine özel olan mektebi vardır. Eğitimle ilgili sorunların pek çoğu "Milli Mektep" ile çözüme kavuşturulabilir. Milli mektep ile millet ruhu arasında yakın bir ilişki vardır. Milli mektep bir hayat anlayışı, bir dünya görüşü, kısacası bir felsefesi ve medeniyet tasavvuru olan mekteptir. Millî mektep, zihniyet ve örfleriyle, metotları ve müfredatı ile terbiye prensipleri ve psikolojik temelleriyle, hatta binasının yapı tarzlarıyla kendini başka milletlerinkinden ayırır (Topçu, 2019c: 14).Bizde gerçekten bizim olan ne varsa hepsi mektebindir (Topçu, 2019c: 211).Ulaşmak istediğimiz ahlak ideali, millî mukaddesatına sahip, milletini bütün milletlerin üstüne çıkarmayı gaye edinen, modern medeniyetin istediği şahsiyeti yetiştirmektir. Bu gayeye ulaşmak için eğitimin alacağı istikamet, şahsiyetçi, ruhçu ve milliyetçi olmalıdır(Topçu, 2019c: 176).

Şu halde bir cemiyetin en büyük vazifelerinden biri de maddi kalkınmaya paralel ve onunla aynı hızda gelişen bir ahlak terbiyesi vermek, bir manevi kalkınma yaratabilmektir (Güngör, 1997: 104).Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ve Türkiye'nin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmamız güçtür (2023 Eğitim Vizyonu Belgesi).

Bu kadar önemli bir toplumsal kurumda çalışan, eğitim ve öğretim görevini icra eden öğretmenin milletin kaderinde elbette önemli bir yeri vardır. Topçu'ya göre; devletleri ve medeniyetleri yapan da yıkan da muallimlerdir. Muallime değer verildiği, muallimin hürmet gördüğü ülkede insanlar mesut ve faziletlidir. Muallimin alçaltıldığı, mesleğinin hor görüldüğü milletler düşmüştür, alçalmıştır ve şüphe yok ki bedbahttır (Topçu, 2019c: 71).Osmanlılar muallimi baş tacı yaparak yükseldiler. Padişahlar şehzadelerini muallime emanet eder ve onların ruh yapılarını her bakımdan hocalarına teslim ederlerdi (Topçu, 2019c: 73). Bizim bütün tarihimiz, muallimin yükseltildiği devirlerde şan ve şerefle medeniyet ve ahlakın zirvelerine tırmanmış,

muallimin alçaltıldığı devirlerde ise uçurumlara yuvarlanmıştır. Muallimin alçaltılması, onun devlet emrinde bir bende haline getirilmesiyle başlar (Topçu, 2019c: 74). Ve nesli içine düştüğü uçurumdan ancak muallim kurtarır (Topçu, 2019c: 203).

Nurettin Topçu ve Öğretmen Ahlâkı

Toplum kendi içinde tayin ettiği her rolden belli davranışlar beklemektedir. Dolaysıyla öğretmenin, öğrencilere rol model olması gerektiği düşünüldüğünde, ideal kişiliğin özellikleri onda görülmek istenir. Yusuf Has Hâcib'e göre ideal insan; işinde ve sözünde dürüsttür, disiplinlidir, adaletten ve doğruluktan şaşmaz, ağır başlı ve alçak gönüllüdür, hırsızlık yapmaz, yalan söylemez, içki içmez, dedikodu etmez, son derece cömert ve iyilikseverdir. Etrafındaki insanlara merhametli ve insaflı davranır, gelenek göreneklere ve görgü kurallarına uygun hareket eder (Ateş,2012).

Toplumun önder şahsiyeti olarak bakılırsa, daha özel vasıflar yüklenir öğretmene. Bir insan grubunun yöneticisi (lider) olmak isteyen kişi, o grupta "iyi ahlak" diye bilinen özellikleri taşıyan kişi olmalıdır. Liderlik için sadece iyi ahlâklı olmak yetişmez; ama bozuk ahlâklı veya bozuk şahsiyetli bir kişinin lider olması adeta imkânsızdır (Güngör, 1997: 18). Genelde eğitim sistemi, özelde ise okulların başarısında eğitim lideri olan öğretmenlerin; doğruluk, dürüstlük, adalet, hoşgörü, değerlere ve kurallara saygı, alçak gönüllük, takdir etme ve ödüllendirme, toplumsal sorunlara karşı duyarlılık gibi etik değerler temelindeki özelliklerin oluştuğu ahlâkî liderlik davranışları göstermesi çok önemlidir (Ateş, 2012).

Günümüzde yaşanan toplumsal problemlerin artmasında en büyük rol, modernleşme ile toplumsal değişimin meydana getirdiği ahlaki çöküntüdür. Bu durum meslek ahlâkındaki dejenerasyonu tetiklemektedir. Ne olursa olsun başarma, bireyselleşme olgularını ortaya çıkarmıştır. Hastalığın nedeni, mesleki değerlerin içselleştirilememesi ve yerine oturtulamamış olmasından kaynaklanmaktadır (Ateş, 2012).

Tüm meslekler kendine özgü ahlâkî disipline sahiptirler (Ateş, 2012). MEB Eğitimci Etik İlkeleri'de öğretmenden; herhangi bir düzey farkı ve eksikliği gözetmeden bütün öğrencileri sevmesini, küçüklere karşı sevginin, büyüklere karşı saygının önemini anlatırken öncelikle kendisi örnek olmasını, kötü örnek oluşturacak tutum ve davranışlardan kaçınmasını, saygın ve onurlu bir mesleğin mensubu olduğu bilinci ile hareket etmesini, eğitimcinin; söz, davranış, hal, hareket ve görüntüsü ile öğrencilere iyi örnek olmasını, saygın ve onurlu bir mesleğin mensubu olduğu bilinci ile hareket etmesini, görevinin gerektirdiği bilgi, nitelik ve yeteneklere sahip olabilmek için, her türlü bilgiyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip ederek gelişimini sürdürmesini istemektedir (MEB Eğitimci Etik İlkeleri).

Ateş (2012)'e göre öğretmenler eğitim-öğretim süreçlerinde; ders içinde zamanını boşa geçirme, derse bilerek geç girme, mevzuata aykırı davranma, verilen görevlerden kaçınma, yenilikleri kabullenmeme, eğitim teknolojilerini kullanamama gibi öğretmenlik meslek ahlâkıyla ve değerleriyle bağdaşmayacak davranışlara sıkça rastlanmaktadır. Doğruluk, dürüstlük, güvenirlilik, adil olmak, hoşgörülü olmak, kurallara saygılı, demokratik, yeniliklere açık olmak gibi değerlerden yoksun bir öğretmenin, uzmanlık bilgisi ne olursa olsun, öğrencilere katacağı pek bir şey olmadığı gibi, zararı da büyük olacaktır.

Nurettin Topçu'nun tarif ettiği öğretmen aslında hem ideal insan tipi, hem ideal bir mürebbi, hem bir toplum önderi görünümündedir. Topçu'ya göre; muallim köyde bilen, öğreten, irşat eden, yol gösteren, terbiye eden, hulasa veli, mürebbi ve emin vasıflarına sahip insan olacaktır. Ruhların mürşidi, hayatın nazımı ve istikbalin en emin kefili olacaktır (Topçu, 2019c: 70). Muallim hepimizin her an muhtaç olduğu doktordur. İman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eder. Ruhlarımıza sunar ve hakikat âleminden haberler verir (Topçu, 2019c: 76-77).Ona göre, öğretmen, her şeyden önce kendi şahsını örnek vermek suretiyle, öğrencinin ruh ve ahlâkı üzerinde önemli etkiler oluşturabilir. Bunların en başında merhamet ve adalet duygularını aşılamak gelir. Adalet, okulda her zaman olması istenen bir ruh kuvvetidir. Öğretmenin, merhameti içinde tam anlamı ile âdil olması onun genç ruhlara tesir kuvvetinin en büyük sırrıdır. Öğretmenler, para veya mevkiinde kalmak ve daha da yükselmek için adalete uygunsuz araçları kullanmaya başlarsa "ruhlar öksüz kalır, kalplerde sefalet başlar." (Topçu, 2019c: 180-181). Bir öğretmen öğrencilerine kendindeki çalışma, saygı, ödev, adalet ve millet sevgisi, kanunlara bağlılık gibi hâlleri davranışlar hâlinde göstermeli, bütün bu üstün ahlâk değerlerine kendi varlığını örnek yapmalıdır (Topçu, 2018b:116). Onun gözünde öğretmen, halkın yaşayışına baktığı kişidir. Muallim halk gibi, her yaşayan gibi yaşamaz. "Herkesin sevinip güldükleri gibi sevinip gülmemize bizim bildiklerimiz manidir. Peygamberimizin bunu pek güzel anlatan bir sözü var: 'Eğer bildiğimi bilseydiniz, az güler, çok ağlardınız ve zevklerinizi yapmazdınız'", der (Topçu, 2019c: 76).

Eğitim, son derece ince bir sanattır. Ahlâk eğitiminde ise insan ruhuna bağlı en ince değerleri işlemek bir sabır ve maharet gerektirir. Diğer taraftan ahlâk eğitiminde en önemli iş, örnek olmaktır. Başta öğretmenler öğrenciye iyi birer örnek olmalıdırlar. Çünkü gence kazandıracağımız ahlâkı, ona ancak kendi hareketlerimizle aşılayabiliriz. Bizim onlarda kendimizi gördüğümüzü unutmamalıyız (Topçu, 2019c: 178). Muallim hareketleriyle bilgilerini ve düşüncelerini birleştiren örnek bir babadır. Bugün babanın çocuk üzerindeki tesiri

mualliminkinden pek azdır. Nesilleri içine düştüğü uçurumdan ancak muallimler kurtarır (Pilav, 2018). Muallim hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkârıdır. Kullanıcısı değil yapıcısıdır. Seyircisi değil aktörüdür. O, en doğru, en güzel hayat örneğini yapar, hazırlar, bize sunar; biz yaşarız (Topçu, 2019c: 75).

Güngör (1997)'de, öğretmenler ve anne-babaların sözleriyle değil davranışlarıyla evlatlarına ahlâk modeli olmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır. Ancak 'Şimdiki toplumlarda, insan hayatı tek bir kıymet sistemi etrafında organize olmadığı için, bir din adamının, filozofun, politikacının, kumandanın, öğretmenin ahlâk örneği olabilecek hareketleri sadece belli bir çevreyi veya hayatın belli bir sektöründeki iş hayatı, politika vs. faaliyetleri ilgilendiriyor ve orada etkisini gösterebiliyor.' diyerek öğretmen ve anne-babanın etki alanının daraldığını vurgulamaktadır.

Ateş (2012), eğitim-öğretim sürecinde beklenen davranışların kazandırılmasında, özellikle de ahlaksal gelişimde, en büyük modelin kuşkusuz öğretmen olduğunu ifade ediyor ama son yıllarda iyi ve kaliteli öğretmen modelinin, sınavlardaki sorular ile bağlantılı olarak, alan bilgisi çok iyi olan, bildiğini öğrenciye en iyi aktaran öğretmen üzerinde yoğunlaştığını belirtiyor.

Topçu öğretmeni toplumda en ağır mesuliyete sahip kişi olarak betimler. Topçu'ya göre muallimin mesuliyetleri çoktur ve cemiyet hayatının her sahasına uzanmaktadır. Bir memlekette ticaret ve alışveriş tarzı bozuksa bundan muallim mesuldür. Siyaset, millî tarihin çizdiği yoldan ayrılmış milletinin tarihi karakterini kaybetmişse, bundan mesul olan yine muallimdir. Gençlik avare ve davasız, aileler otoritesizse, bundan da muallim mesul olacaktır. Memurlar rüşvetçi, mesul makamlar iltimasçı iseler muallimin utanması icap eder. Din hayatı bir riya ve taklit merasimi haline gelerek vicdanlar sahipsiz ve sultansız kalmışsa, bunun da mesulü muallimlerdir. Yürekler merhametsizliğinden, hislerin bayâlığından ve iradelerin gevşekliğinden bir mesul aranırsa, o da muallimdir. Yalnız kaldığımız yerde yalnızlığımızın mesulü o, imanların zayıfladığı devirde bu gevşemenin mesulü yine onlardır (Topçu, 2019c: 74). Muallim, bizim ruh yapımızın sanatkârıdır. Böyle olunca da ondaki sakatlıkların hepsinden mesuldür (Topçu, 2019c: 79). Muallim, yalnız ruhların sahibidir. Lakin davasının ulaştıracağı neticeye bakılırsa görülür ki, o, hakikatte doktorumuzdur, disiplin kurucumuzdur, toplum düzenimizin bekçisidir, ekonomik münasebetlerimizin düzenleyicisidir ve siyasi yaşayışımızın üstadıdır. Zira bunların hepsinden o, haberi olsa da olmasa da mesuldür (Topçu, 2019c: 80).

Topçu'ya göre devletler muallime verdiği değer kadar yükselir ya da vermediği değer ile çöküşü yaşar. Ona göre kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildi her yönün kurucusu muallimdir. Fertler gibi nesiller de onun eseridir. Farkında olsun olmasın her ferdin şahsi tarihinde muallimin izleri bulunur. Devletleri, medeniyetleri yapan da yıkan da muallimlerdir. Muallime değer verildiği, muallimin hürmet gördüğü ülkede insanlar mutludur. Muallimin hor görüldüğü, alçaltıldığı yerde düşmüştür, alçalmıştır ve şüphe yok ki bedbahttır. 'Babam beni gökten yere indirdi, hocam beni yerden göğe yükseltti' diyen İskender muallimi anlamıştır (Topçu, 2019c: 71).

Milletimizin ruhi temelleri olan İslam'da, Peygamber ilk muallimdi. Öğreten o, yürüten o idi. Devlet ve mektep işlerini birleştirmiş, devleti mektep hâline getirmişti. Sonraki devirlerde bu ikisi ayrılmakla beraber; birbirlerine sımsıkı teması muhafaza ettiler ve devlet adamı, muallimin emrinde bulunduğu müddetçe cemaat ikbal hâlinde yaşadı. Muallim, devlet adamının bendesi olduğu zaman, cemaat bozuldu, felaketler baş gösterdi (Topçu, 2019c: 73). Topçu, devletin güçlü olduğu dönemlerde, âlimlere devlet başkanlarının hürmet gösterdiğini, şu örnekler ile desteklemek istemiştir. Fatih Sultan Mehmet, hükümet adetlerine aykırı olduğu halde hocası Molla Güranî ile karşılaştığı yerde onun elini öperdi. Kendi deyişi ile zamanın imam-ı azamı olan Molla Hüsrev'e camide bile rastlasa ayağa kalkardı (Topçu, 2018b:41). Yavuz Sultan Selim, Mısır Seferi'nden dönüşte, yolda ayağından kendisinin elbisesine çamur sıçratan İbn-i Kemal'in bu hareketini kızgınlık ile karşılamamış, çamura bulaşan kaftanını çıkarmış ve 'Âlimlerin atının ayağından sıçrayan çamur bile bizim için şereftir. Alınız bunu, tabutuma örtünüz' demiştir. Bu hareketiyle ilme ve âlimlere karşı saygısını gösterirken sonraki nesillere de en büyük örnek olmuştu (Topçu, 2018b:41).

Topçu üniversitelerde hocaların kitap satmasını, muallim ahlâkına uygun bulmamıştır. Mürebbilerin feragat örneği vermemesi sebebi ile fedakârlık duygusunun hareketlerimizi terk ettiği tespitinde bulunmuş (Topçu, 2018a:126) ve şöyle devam etmiştir: Üniversite profesörlerimiz köy çocuğunu okutmaya başladıkları zaman memleket kurtulacaktır(Topçu, 2019c: 66). Ona göre; muallim okumuyor, çalışmıyor, kendisiyle uğraşmıyor (Topçu, 2019c: 107). O "Öğretmen ise köyde henüz bir misafir gibidir, köylünün kalbine yerleşmemiştir... Köy, ahlâkî önderini bekliyor" (Topçu, 2018a:147) diyerek şehirde oturup köye gidiş-geliş yapan, köylü için liderlik özelliğini kaybeden günümüzün öğretmenini tanımlamıştır.

Topçu öğretmenler de genel olarak tespit ettiği meslek ahlakına ait eksiklerin çözümü olarak şunları ifade etmiştir: Bu acıklı manzara içinde bu mukaddes meslek, taşıması lazım gelen hakiki hüviyeti çoktan kaybetmiş bulunuyor. Filhakika bizim anlayışımıza göre muallimlik, bugün kendisinin bağlanmış bulunduğundan bambaşka gayelere sahip bir meslek olarak tanınmalıdır (Topçu, 2019c: 67). Ruhumuzun sanatkârı, hayatımızın nazımı olan muallimin aramızdaki yerinin yüksekliğini, vazifesinin geniş ruhî mesuliyetinin pek

ağır olduğunu maalesef gençlere değil, bugün muallimlere hatırlatmak lüzumunu duyuyoruz (Topçu, 2019c: 65). Tam mânâsı ile bilen, Anadolu'yu ve onun dünya içindeki yerini tanıyan tam kültürlü muallimlere ihtiyaç var (Topçu, 2019c:66). Tahammülsüzlüğün, şikâyetin başladığı yerde muallimlik davası biter. Muallim daima muvaffakiyetsizliğinin, zaaflarının sebebini arayarak kendini düzeltmeye çalışmalıdır. (Topçu, 2019c: 76).

Muallim tüccar değildir. Maaş ve ücretin azlığı, çokluğu davası içinde mesleğe kıymet veren insan bu mukaddes vazifeyi yapıyor sayılmaz. Bu iş mektepçiliği ticaret edinen, muallimliği esnaflık haline koyan kültürsüz fukaranın işi değildir. Bu, para değil, ruh işidir. Muallimleri maaş derecesine göre tasnif etmek ne kadar budalaca bir hareket olursa, bulunduğu mektebin derecesine göre muallime kıymet vermek itiyadı da o kadar sâfiyane ve o kadar muzır bir itiyattır (Topçu, 2019c:65-66). Gençlikten körü körüne itaat bekleyen, ona yalnız kendi emir ve arzularını takip etmek gibi şuursuz bir tabiat telkin eden insan, idare ettiği yerde muallim hüviyetini bütün manası ile taşıyanın kadrini elbette bilmeyecek, elbette onu kendi gayesine, bu mukaddes meslek içinde yaşattığı kendi sefil ve hasis emellerine düşman bilecektir. Bizim mefkûremiz, gençliği bu hatalı telakkilerden kurtarmak, muallim adını taşıyan, kendine ruhları emniyet ettiğimiz büyük idealcinin hakiki hüviyetini anlatmak; gençlere fikir ve fazilet aşkını yaşatan, onu var kılan en mukaddes mesleğin muallimlik mesleği olduğunu anlatmaktır (Topçu, 2019c: 69).

Ona göre; muallim sadece bir memur değildir; belki genç ruhları kendilerine mahsus, manadan bir örs üzerinde döverek işleyen bir demircidir (Topçu, 2019c: 68). Muallim, ruhlar sanatkârıdır (Topçu, 2019c: 69). Kaderimizin hakikatinin işleyicisi, karakterimizin yapıcısı, kalbimizin çevrildiği her yönde kurucusu odur (Topçu, 2019c: 71). Muallimin vazifesi karakter yapmak, şahsiyet yaratmaktır (Topçu, 2019c: 212). Âdemoğlunu, beşikten mezara kadar götürüp teslim eden, dünyanın en büyük mesuliyetine sahip insan muallimdir (Topçu, 2019c: 71).

Topçu; bana üstün karakter sahibi aşağı tabakadan, lakin temiz ruhlu bir insan karşısında ruhum eğilir: İşte saygı budur. Saygı yalnız beden hareketiyle veya sözle olmaz. O, insanın büyüklüğüne inanan kalbin hareketidir. Saygı öyle bir cevherdir ki biz istesek de istemesek de layık olduğu yerde doğacaktır (Topçu, 2018b:41) derken aslında ideal öğretmene gösterilecek olan saygının nasıl ortaya çıkacağını tarif etmiştir.

Muallimin ruh yapısını meydana getiren karakterleri şöyle sıralamıştır:

1. Her şeyden evvel muallim, hayatımızın sahibi olmaktan ziyade sanatkârdır… Balını yemeyip yaptıktan sonra bize bırakan arının bu hareketini şuurlandırıp bir ideal hâline getirirseniz, onda muallimi bulursunuz (Topçu, 2019c: 75).
2. Muallim, geçeceği yol bütün engellerle örtülü olduğu halde, buna tahammül etmesini bilen, tahammül etmesini seven idealcidir. İdealinin düşmanları karşısında bile bunlara 'Beddua et!' diyenleri, 'Hayır, ben beddua için gönderilmedim.' diye susturarak 'Bir gün gelecek bunlar davamıza en büyük hizmeti yapacaklardır.'diye tebşir eden rahmetler müjdecisidir (Topçu, 2019c: 75).
3. Muallimlik sevgi işidir, ruh sevgisidir. Ruhun ulvi olan isteklerine nefsinden her şeyi feda eden sevginin ferdi ulaştırdığı örnek insan mertebesidir. İdeale istediğimiz kadar, hatta bizden istenildiği kadar örnek olmak mecburiyetindeyiz. Muallim halk gibi, her yaşayan gibi yaşayamaz. Herkesin sevinip güldükleri gibi sevinip gülmemize 'bizim bildiklerimiz' manidir. Peygamberimizin bunu pek güzel anlatan bir sözü var. 'Eğer bildiğimi bilseydiniz, az güler, çok ağlardınız ve zevklerinizi yapamazdınız.' (Topçu, 2019c: 76).
4. Muallim, hepimizin her an muhtaç olduğu doktordur. İman ve anlayış vasıtaları ile bizi tedavi eder (Topçu, 2019c: 76).
5. Muallim sahip olduğu mesuliyetle içimizdeki en fazla hür olan insandır (Topçu, 2019c: 80).

Topçu öğretmenin öğretim faaliyeti sırasındaki davranış ve üslubu ile ilgili de şu tespitlerde bulunmuştur. Öğretimin üslubu, onun sade şekil ve kıyafeti değil, ruhunun kalıbıdır. İyi üslupla iyi öğretim, kötü üslupla fena öğretim yapılır (Topçu, 2019c: 55). Tehdit ve dayakla öğretmek muallimin işi olmadığı gibi, içgüdülerimizin serbestçe alacağı istikametleri göstermek de öğretmenin vazifesi olamaz. Birincisi düşmanın, ikincisi de dalkavukla hokkabazın işidir. Muallim var olması lazım geleni öğretir. Realitenin üstadı hayatın bizzat kendisidir, idealin üstadı ise muallimdir. Sanatkârlar ve edebî sanat sahipleri muallimin bu vazifesini yapar. Peygamberler en büyük ruh doktoru idiler ve bütün insanlığın ruhunu kurtardılar. Ruhumuza aşılar yapan doktor olarak muallim, ruh dünyamızın hem duygu, hem bilgi, hem de irade bölgelerinde tedavisini ve aşılarını yapmaya mecburdur. Şayet bunlardan biri eksik olursa ruhi yapı buhran içinde kalır, sayıklar ve kendine gelemez. Duygular sahasında eğitim en küçük yaşta başlayacaktır. Kalbe yapılan ilk aşı merhamet aşısıdır. Sonra hem cinsini sevmek, sevdiği için aldatmamak, ihmal etmemek aşıları yapılır. Aidiyet sevgisi verilir. Kendi olma, kendi kendine bağlı kalma, aşıları verilir. Arkasından sorumluluk duygusu gelir (Topçu, 2019c: 77).

Muallimin en büyük görevi gençlere merhamet ve adalet duygularını aşılamaktır. Hoca talebesine karşı baba gibi merhametli olmalı, asla zulüm yapmamalıdır. Zulüm, kötü sözle, gözden düşürmekle, küçük görmekle, bir de intikamcı metotlarla not vermekle yapılır. Bu vasıtaları kullanan hoca, gelecek nesiller ve insanlık için zalimler hazırlamaktadır (Pilav, 2018).

Genç ruhtan, mektep korkusu, muallim korkusu, imtihan korkusu, duyguların silmeli, ona, mektep, muallim ve imtihan sevgilerini aşılamalıyız. Mektep bir çilehane, muallim dehşetiyle, kırık notuyla bir korku heykeli, imtihan bir mihnet ve ceza şekli olmamalıdır. 'Sınıfta bırakırım, mektepten kovarım, döverim, ezerim' diyen muallim daha başlarken bitmiş ve kendisine emanet edilen genç ruhları da kurutup bitirmiş demektir (Pilav, 2018). Muallim, gençlere bilmediklerini öğreten bir nakledici değildir. Bu iş, kitabın işidir, bilmediklerimiz kütüphanelerde bulunmaktadırlar… Bunun için kültürlü adam, kafaları işletmesini bilen adam lazımdır (Topçu, 2019c: 68). Saadetle fazileti, ilimle politikayı, şe'niyetle (realiteyle) ideali ayırmasını muallim öğretecektir. Bunların birbirine zıt hakikatler olduğunu muallim gösterecek ve muallim bizi bu kıymetlerden üstte olanı, hakikate götürücü olanı seçebilecek kemale erdirecektir (Topçu, 2019c: 69).

Topçu ahlâk terbiyesinin basamaklarını şöyle sıralamıştır:

1. Ahlâklılık, ahlâklı davranış, söz veya fikir halinde ileri sürülmeden önce onu hareket halinde yaşatmak ve ahlâk olayını yaşayan insanda iyilik duygusunu yaratmak lazımdır (Topçu, 2018b:116).

2. Kötülüklerin denenmesinden kaçınılmalıdır (Topçu, 2018b:116).

3. Kendimizden örnekler vererek iyiliği sevdirmeliyiz (Topçu, 2018b:116).

4. Kişinin şahsiyetine değer vermelidir… Bu yolda bütün ümit kapıları açık tutulmalıdır. Her kötü söz ve hakaret, buna uğrayan kişide düzelme yollarını tıkayıcı olur. Ümit ile birleşen sevginin düzeltmeyeceği insan yoktur (Topçu, 2018b:116).

İlköğretimin gayesi kalbin terbiyesi, ortaöğretimde gaye aklın terbiyesi, yükseköğretimde ise ihtisaslardır. İlkokul, kalbi temiz bir maya ile yoğurmak içindir. Bu maya, dinin sevgi telkinleriyle bütün mazi ve millî mefahir olmalıdır (Topçu, 2019c: 113). Topçu muallimi hamurun içindeki maya gibi tarif etmiştir. Bulunduğu toplumu şekillendirme vasfını onda görmüştür. "Muallimi, her devirde, o devrin ruh ve idealinin hüviyetine bürünmüş olarak görüyoruz. Devirlerin idealizmini yaşatan muallimdir (Topçu, 2019c: 72). Hür olmayan muallim, muallim değildir. Mahkûm edilmiş fikir ve irfandır (Topçu, 2019c: 80). Hepsinin mesleği yalnız muallimlik olan ve ulvi vazifeden başka iş görmeyen idealistler ordusuna sahip olduğumuz gün, ilk zafer borusunu çalacağız (Topçu, 2019c: 114)." demiştir. Topçu'ya göre aile, toplum ve devlet ihya edilen muallimin eliyle ihya edilecektir. Topçu öğretmenlik mesleğini yaparken, anlattığı ideal öğretmen davranışlarını sergilemeye çalışmıştır. Topçu öğretmenlik mesleğine aşkla bağlı idi. Mesleğini Peygamber mesleği olarak kabul ederdi ve derslerini ibadet vecdi içinde verirdi. Sınıfta ders verişi, namaz içinde sure okuyan bir imamın haline benzerdi. Ders anlatırken adeta mistik bir hayat yaşıyor, ibadet ediyor gibiydi. Sevdikleri ve öğrencileriyle konuşurken ibadet yapıyormuş gibi bir vecd içinde coşar, söyleyenle dinleyenlerin ruhları, birbiri ile adeta kucaklaşırdı (Pilav, 2018).

Topçu; dünyada hiçbir fetih, kaderin sırrına vakıf olanlar için sınıf kapısını açmak kadar şerefli değildir, kırk sene öğretmenlik yaptım, mabede nasıl girdimse sınıfa da öyle girdim (Pilav, 2018) derken, öğretmenliğin mukaddes bir meslek olduğunu, bu mesleği bir ibadet şuuru ile yaptığını anlatmak istemiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Topçu; idealist, milliyetçi, maneviyatçı, ahlâklı, aksiyoner (inandığını yaşayan), şahsiyet sahibi ve mesuliyetinin farkında olan bir öğretmen portresi çizmektedir. Modernleşme ve pozitivizm ile gelen toplumsal değişim, öğretmenlik mesleğinin değerinin azalmasına, toplumsal ahlakın dejenerasyonu ile birlikte öğretmen ahlakının da yozlaşmasına sebep olmuştur. Toplumun içinden yetişen öğretmenin toplumsal hastalıklardan izole edilmesinin zorluğu ve Topçu'nun tarif ettiği ideal bir öğretmen tipini vücuda getirmenin güçlüğü ortadadır. Ama imkânsız olduğu söylenemez. Topçu, öğretmenin gençler üzerinde büyük bir etkisinin olduğunu hatta anne-babadan daha etkili olduğunu iddia etmektedir. Bu durum 1960'lar için doğru olabilir. Ancak günümüzde TV ve internet, öğretmenin bu otoritesini sarsmıştır. Öğretmen, öğrencide kendine karşı – davranışları dolaysıyla- doğal bir saygı oluşturabilirse Topçu'nun bahsettiği etki her şeye rağmen sağlanabilir.

Topçu, toplumdaki olumsuzlukların mesuliyetini öğretmene vererek aslında öğretmenin toplumdaki yeri ve önemine vurgu yapmış, ona sorumluluğunu hatırlatmıştır. Yoksa amacı bu mesuliyetler altında onu ezmek ve mesleğini yapamaz konuma getirmek değildir. Zira toplumsal problemler birçok sebebin birleşmesi ile ortaya çıktığı aşikârdır.

Topçu, ideal öğretmeni ve onun ahlakını eserlerinin birçok yerinde tarif etmiştir. Ancak bu ideal öğretmenin nasıl yetiştirileceğinin net bir cevabı eserlerinde bulunmamaktadır. Yine Topçu'nun ideal öğretmeni tarif

ederken aldığı referanslar İslam dini ve Türk tarihidir. Bugünkü toplumumuzda bu iki referans üzerine kurgulanmış bir öğretmen yetiştirme sistemi üzerine uzlaşma sağlanabilmesi tartışmalıdır. Meslek ahlâkı, öğretmenlerde diğer mesleklerden daha önemlidir, zira öğretmen mesleğini bütün bir milletin önünde ve akıllı bir varlık olan insan üzerinde icra etmektedir. Meslek ahlakı eğitim fakültelerinde hem ders olarak verilmeli hem de fakülteler bu ahlakın canlı yaşandığı mekânlar olmalıdır. Üniversite hocaları genç öğretmenlere örnek olmalı ve fakültelerde meslek havası teneffüs edilmelidir. TV haber programlarında, gazete sayfalarında ve yaşadığımız çevrede karşılaştığımız gayri ahlâkî vakalar, toplumumuzda ahlâkî kalkınmaya ihtiyaç duyulduğunun göstergesidir. Bu ahlâkî kalkınmanın önderi muhakkak öğretmen olacaktır. Zira toplumun tüm kesimleri öğretmenin rahle-i tedrisatından geçmektedir.

Eğer öğretmenden, Topçu'nun eserlerinde ortaya koyduğu rol bekleniyorsa önce devlet büyükleri ve devlet nizamı öğretmen değer vermeli, ona hürmet etmeli, ülkenin lokomotifinin eğitim olduğunun bilincinde olmalıdırlar. Öğretmene verilen değerin en önemli göstergesi ona verilen maaştır. M. Kemal Atatürk'ün "Vekil maaşları öğretmen maaşlarını geçmesin." sözü bu hususun özü olacaktır. Ancak öğretmen de mesleğini aldığı maaş kadar değil, vatanına ve milletine olan sevgisi kadar bir ibadet aşkı ile yapmalıdır. Topçu'ya göre ülkenin istikbalinin en büyük sorumlusu olarak öğretmen hür olmalıdır. Toplumun herkesimi ülkesine dair fikirlerini söylerken, elbette bu kadar sorumluluk yüklediğimiz öğretmen de ülkenin geleceğine ve problemlerine yönelik fikirlerini edeple ve samimiyetle söylemelidir.

Öğretmenlerimiz kitap okuma alışkanlığı kazanmalı, eğitimdeki gelişmeleri yakından takip etmeli ve kendini geliştirmelidir. Yine öğretmenlerin akademik unvanları arttıkça, göstermiş oldukları ahlâkî zafiyetler toplum vicdanını daha yaralayıcı hâle gelmektedir. Oysa ilmin artması ile mütevazılığın ve faziletin artması beklenir. Akademik ilerlemenin amacı daha çok kazanmak, ün yapmak vs. olmamalı; ülkenin evlatlarına ve vatanın istikbaline fayda sağlamak olmalıdır. Topçu'nu bu hususta hakkını vermek lazım gelir, onu tanıyanlar yazdığı gibi bir eğitimci olduğun şahit olmuşlardır. Davranış ile örnek olmanın söz ile öğüt vermekten çok daha etkili olduğunu bütün eğitimciler kabul etmektedir. Bu yüzden öğretmen ahlâkî ilkeleri evvela davranışları ile sergileyerek öğrencilerine canlı örnek olmalıdır. Dolaysıyla merhameti, adaleti, aidiyeti, kendi olmayı, nezaketi, körü körüne itaat etmek yerine aklını ve gönlünü kullanmayı öğrencisi önce öğretmeninde görmelidir. Öğretmen derse geç girmek, ders içinde zamanı boşa geçirmek, verilen görevlerden kaçınmak, yenilikleri kabullenmemek, teknolojiyi kullanamamak gibi olumsuz durumlardan sakınmalı, meslek onurunu ayakta tutmalıdır. Kendi eksiklerini gidermeye, yanlışlarını düzeltmeye çalışmalıdır. Zira toplumu düzeltecek ana unsur şüphe yok ki kendisidir.

Kaynakça

1739 Millî Eğitim Temel Kanunu

2023 Eğitim Vizyonu, http://2023vizyonu.meb.gov.tr /06/08/2019 10:05

Ateş, Nurettin. (2012). Öğretmenlikte Meslek Ahlâkı ve Mesleki Değerler, Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama (Journal of EducationandHumanities: TheoryandPractice) Vol. 3, Sayı: 6,Güz 2012, 3-18

Cihan, Mustafa.(2016). Nurettin Topçu ve Ahlak Eğitimi, A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,Sayı: 56, Erzurum: 2016, 1387-1398

Güngör, Erol. (1997). Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak, Ötüken Yayınevi

Mollaer, Fırat. (2016). Kimlik İslam'ına Karşı: Nurettin Topçu Düşüncesi Üzerine Notlar, Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi Sayı: 4, 49 – 60

Pilav, Salim. (2018). Nurettin Topçu'nun Eğitim Tasavvuru ve Öğretmenlik Mesleğine Bakışı, International Journal of Language AcademyVolume 6/2, 39-48

Topçu, Nurettin. (2015). Bergson, Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin. (2018a). Ahlâk Nizamı, Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin. (2018b). Ahlâk, Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin. (2019a). İsyan Ahlâkı, Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin. (2019b). Varoluş Felsefesi Hareket Felsefesi, Dergâh Yayınları

Topçu, Nurettin. (2019c). Türkiye'nin Maarif Davası, Dergâh Yayınları

Tozlu, Necmettin. (2006). Eğitim Bilimine Giriş, Ş. Ş. Erçetin ve N. Tozlu (Ed.) Ankara: Pegem Yayınları.

Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algıları ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Pre-service Teachers' Perceptions of Cultural Intelligence and Their Level of Readiness for Cultural Responsive Education

Mehmet Katrancı[1], Zehranur Yıldırım[2], Beyza Hilal Yıldıran[3]

Özet

Bu araştırmada öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubu 418 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgiler Formu, Kültürel Zekâ Ölçeği ve Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik sonuçları ile verilerin normal dağılım gösterme durumu dikkate alınarak Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H ve ANOVA testleri ile Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel kültürel zekâ algılarının orta düzeyde olduğu ve incelenen değişkenlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu; kişisel hazırbulunuşluğun cinsiyete ve adayların yetiştiği yerleşim birimine, mesleki hazırbulunuşluğun ise cinsiyete ve öğrenim görülen programa göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Öğretmen adayı, kültürel zekâ algısı, hazırbulunuşluk

Abstract

In this study, it was aimed to examine the pre-service teachers' perception of cultural intelligence and readiness to education sensitive to cultural values in terms of various variables and to determine the relationship between perception of cultural intelligence and readiness to education sensitive to cultural values. In the research, relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The study group consisted of 418 teachers candidate. In the study, Personal Information Form, Cultural Intelligence Scale and Culturally Responsible Education Readiness Scale were used as data collection tools. In the analysis of data, descriptive statistics and normal distribution of data were taken into consideration and Mann Whitney U, Kruskal Wallis-H and ANOVA tests and Spearman correlation analysis were used. As a result of the study, it was determined that the general cultural intelligence perceptions of the prospective teachers were moderate and did not differ according to the variables examined. It was determined that the pre-service teachers' pre-service readiness for cultural values was moderate; it was found that personal readiness differed significantly according to gender and settlement where the candidates were trained, while professional readiness differed significantly according to gender and the program in which they were educated. In addition, a moderate, positive and significant relationship was found between the perception of cultural intelligence and the level of readiness for education sensitive to cultural values.

Keywords: Pre-service teacher, perception of cultural intelligence, readiness

Giriş

Kültür bir milletin maddi ve manevi değerlerinin aynı çatı altında toplanmasıdır. Kendi içerisinde ait olduğu milletin tüm inançlarını, anlayış ve davranış biçimlerini aynı zamanda inanç unsurlarını bütünüyle kapsayan bir terimdir. Bu bağlamda kültür ile toplum iç içe geçerek bazı değer yargılarını oluşturmaktadır. Toplumların kendilerine özgü kültürel özellikleri vardır ve bu özellikler insanların yaşamlarına etki etmekte aynı zamanda farklı fikirler ve düşünceler ortaya çıkarmaktadır (Yeşil, 2013, s.58).

Toplumların kültürel özelliklerini gelenek ve görenekler oluşturmaktadır. Bir toplumun kendi içerisindeki kültürel değerleri büyük çoğunlukla benzer olmakla birlikte çeşitli farklılıkları da barındırabilmektedir. Gelişen ve değişen dünyada iletişim araçları ile birlikte kültürel alışveriş ortamını oluşturacak olanaklara erişim kolaylaşmış ve toplumlar arasında bu alışverişin sonucunda kültürel farklılıklar daha kolay kabul görmeye başlamıştır. Buradan yola çıkılarak farklı toplumları ortak noktada birleştiren, bir arada tutan ve gelişmelerini sağlayan alan kültür olarak karşımıza çıkmaktadır. Her toplum, kendi kültürünü koruması ve yaşatmak amacıyla önceliği kendi kültürüne vermelidir (Şentuna, 2011, s.8). Bir toplumun benliğini kaybetmeden kendi kültürünü benimsemesinin ve yaşatmasının önemi günümüzde giderek artmaktadır. İletişim araçlarının hızla gelişmesi ile toplumun kendi benliğini kaybetmemesi ve aynı zamanda toplumun kültürünün devamlılığının sağlanabilmesi için gelecek nesillerin eğitilmesi gerekmektedir.

[1] Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mtkatranci@gmail.com
[2] Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, zehrayldrm4@gmail.com
[3] Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi, beyzyldrn@gmail.com

Eğitim ortamları kültürün devamlılığını sağlayabilmek açısından bir araçtır. Günümüzde önemli eğitim ve öğretim kurumları olan okulların kültürün aktarımı konusunda rolü büyüktür. Okullarda oluşturulan eğitim ortamlarının kültürel ögeleri benimsemesi, barındırması, yaşatabilmesi ve kültürel aktarımı sağlayabilmesi beklenmektedir. Okul ve eğitim ortamlarında kültürün aktarımının sağlanabilmesi için bu ortamların liderleri olan öğretmenlere ve yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Yöneticilerden ve öğretmenlerden, kültürel değerlerle ilgili donanımlı olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerden, öğrencilerinin sahip olduğu kültürel özellikleri bilmeleri ve bunu içselleştirerek eğitim süreçlerini yürütmesi istenmektedir (Karataş ve Oral, 2017, s.258). Böylece yetişen nesiller ile kültürün devamlılığı sağlanabilecek ve kültürel özellikler yaşamını sürdürebilecektir. Ancak günümüzde yaşanan gelişmelere bağlı olarak ülkeler arasındaki sınırlar ortadan kalkmaya başlamış ve kültürler arasındaki geçişler daha kolay gerçekleşir hale gelmiştir. Bu duruma bağlı olarak "kültürel zekâ" kavramı ortaya çıkmıştır.

Kültürel zekâ kavramının temelinde başka toplumların kültürlerini anlayabilmek yatmaktadır. Kültürel zekâ toplumların farklı kültürlerini tanıma, onlarla iletişimde olma, kültürlerin farklı düşüncelerini anlama ve destekleme gibi özellikleri bünyesinde barındırmaktadır (Özdemir, 2019, s.1). Böylece toplumlararası kültür alışverişi mümkün kılınabilecek ve gelişmelere ayak uydurulabilecektir. Mercan'a (2016) göre kültürel zekâ kavramı farklı kültürlerdeki insanlar algıladığımız ve algıladığımıza yönelik davranışlar göstererek fiilen bunu belirtebilmemizdir. Farklı kültür biçimlerinin bir araya gelmesi ve ortak bir hayat sürdürebilmeleri bazı kavramları gerekli kılmaktadır. Kültürel zekâ kavramı bu kavramlardan biri olmakla birlikte kendi içerisinde dört alt boyuttan meydana gelmektedir. Bu alt boyutlar üst biliş, biliş, isteklendirme ve davranıştır. Kültürel zekâyı oluşturan bu alt boyutların hepsi birbirleriyle etkileşim halindedir (Dilek ve Topaloğlu, 2016, s.3).

Kültürlerine hâkim olan milletlerin gelişimleri de hızlı olmaktadır. Aynı zamanda farklı kültürleri benimseyen, farklı kültürlere saygı duyan ve o kültürlere hâkim olan toplumlar gelişmişlik düzeyi açısından daha ileridedir. Kültürel zekâ ülkelerin farklı kültürlerini birbirine bağlama ve bir arada yaşatma konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu için toplumların gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Mercan (2016, s.3)'a göre kültürel zekâ kavramı yeni bir olgudur ve küreselleşmenin etkisi ile oluşmuştur. Kültürel zekâ kavramı hala gelişimini devam ettirmekte ve çalışmalara söz konusu olmaktadır. Kültürel açıdan farklılık gösteren toplumların bir arada yaşaması kültürlerarası duyarlılığın gelişmiş olmasına bağlıdır. (Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008, s.71). Kültürlerarası duyarlılık; her bireyin farklı, kendine özgü özellikleri olduğunu ve farklı insan, kültür ve değerlere karşı saygılı olunması gerektiğini içeren bir kavramdır. Bu açıdan bakıldığında kültürel zekâ ile kültürlerarası duyarlılığın birbirini tamamladığı ifade edilebilir (Özdemir, 2019, s.1).

Kültürlerarası etkileşimin olduğu ve kültürel farklılıklara önem verildiği bu yüzyılda toplumların kültürlerarası duyarlığı önemli bir konu gelmiştir (Rengi ve Polat, 2014, s.136). Eğitim, hem kültürden etkilenen hem de kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında önemli rolü olan bir süreçtir. Bu noktada öğrenme öğretme sürecinin rehberi konumunda olan öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Her ne kadar ortak kültürel değerlerimiz fazla olsa da ülkemizin bölgeleri arasında kültürel farklılıklar bulunmaktadır. Bununla birlikte son yıllarda yaşanan kitlesel göçler nedeniyle okullarımızda farklı ülkelerden gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kendi kültüründen farklı bir kültüre sahip olan öğrencilerle karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Bu nedenle öğretmenin etkileşimde bulunduğu kültürlerin gereklerine göre davranışlarını düzenleyebilmesinin, farklı kültürlerden bireylerle etkili bir şekilde iletişim kurabilmesinin ve kültürel farklılıklara uyum sağlayabilme becerisinin mesleğinde başarılı olması ve meslekî doyum sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem göz önünde bulundurularak araştırmada öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarını kültürel zekâ algıları;
   a) Cinsiyete,
   b) Öğrenim gördükleri programa,
   c) Yetiştikleri yere
   d) Ebeveynlerinin öğrenim durumuna
   e) Ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algıları hangi düzeydedir?
4. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algıları;

a) Cinsiyete,

b) Öğrenim gördükleri programa,

c) Yetiştikleri yere

d) Ebeveynlerinin öğrenim durumuna

e) Ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeyi arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarını ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları grubun belirli özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. İlişkisel tarama modeli ise iki veya daha fazla değişkenin arasında ilişki olup olmadığını, bir ilişki var ise bu ilişkinin neden ve sonuçlarına dair ipucu elde edebilmek amacıyla yapılan araştırma türüdür (Büyüköztürk, vd. , 2018, s.16).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 418 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına yönelik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarına Yönelik Bilgiler

Program	**Sınıf**	**Cinsiyet**		**Toplam**
		Erkek	**Kadın**	
Sınıf Öğretmenliği	1	5	25	30
	2	14	49	63
	3	7	16	23
	4	5	22	27
	Toplam	31	112	143
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	5	20	25
	2	0	29	29
	3	3	23	26
	4	2	11	13
	Toplam	10	83	93
Türkçe Öğretmenliği	1	4	12	16
	2	4	18	22
	3	13	23	36
	4	16	12	28
	Toplam	37	65	102
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	0	8	8
	2	5	41	46
	3	3	16	19
	4	0	7	7
	Toplam	8	72	80
Genel Toplam		86	332	418

Tablo 1' de görüldüğü gibi araştırmaya Sınıf Öğretmenliği programından 143 (31 erkek, 112 kadın), Okul Öncesi Öğretmenliği programından 93 (10 erkek, 83 kadın), Türkçe Öğretmenliği programından 102 (37 erkek, 65 kadın) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programından 80 (8 erkek, 72 kadın) olmak üzere toplam 418 öğretmen adayı katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu, Karataş ve Oral (2017) tarafından geliştirilen "Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği " ile Ang, Van Dyne (2007) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlamasını Çetin ve İlhan'ın (2014) yaptığı "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler formunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programı, cinsiyetini, ebeveynlerinin öğrenim durumunu, yetiştikleri yeri ve ailelerinin gelir durumunu belirlemeye yönelik beş adet soru bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla kullanılan Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği'nde 21 madde ve "Kişisel Hazırbulunuşluk" ile "Mesleki Hazırbulunuşluk" olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. Tamamı olumlu ifadelerden oluşan ölçek "Kesinlikle Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4, Kesinlikle Katılıyorum 5" şeklinde beşli Likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Kişisel Hazırbulunuşluk alt boyutu için .92, Mesleki Hazırbulunuşluk alt boyutu için .87 ve ölçek geneli için .90'dır. Bu araştırma kapsamında belirlenen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Kişisel Hazırbulunuşluk alt boyutu için .83, Mesleki Hazırbulunuşluk alt boyutu için .77 ve ölçek geneli için .88'dir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılan Kültürel Zekâ Ölçeği'nde beşli Likert tipinde puanlanan 20 madde bulunmaktadır. Ölçeğin puanlanması "Kesinlikle Katılmıyorum 1, Katılmıyorum 2, Kararsızım 3, Katılıyorum 4, Kesinlikle Katılıyorum 5" şeklindedir. Ölçekte Üst Biliş, Biliş, Motivasyon, Davranış olarak isimlendirilen dört alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışmasında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları Üst Biliş alt boyutu için .77, Biliş alt boyutu için .79, Motivasyon alt boyutu için .75, Davranış alt boyutu için .71 ve ölçek geneli için .85'dir. Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise Üst Biliş alt boyutu için .86, Biliş alt boyutu için .78, Motivasyon alt boyutu için .79, Davranış alt boyutu için .77 ve ölçek geneli için .88'dir.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öncelikle öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmen adaylarına veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama süreci her grup için 15-20 dakikada tamamlanmıştır.

Verilerin analizi için öncelikle tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri ve histogram grafikleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda bazı verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle normal dağılım göstermeyen verilerin analizlerinde Mann Whitney U, Kruskall Wallis H testi, normal dağılım gösteren verilerin analizinde ise ANOVA kullanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde bilgisayar destekli bir istatistik programından yararlanılmıştır.

Öğretmen adaylarının araştırmada kullanılan ölçeklerden aldıkları puanların değerlendirilmesinde kullanılacak aralık belirlenmesinde Tekin (2000) tarafından önerilen Aralık Genişliği = Dizi Genişliği / Yapılacak Grup Sayısı formülü kullanılmıştır. Kültürel Zekâ Ölçeği için kullanılan puan aralıkları Tablo 2'de, Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeği için kullanılan puan aralıkları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 2. Kültürel Zekâ Ölçeğinden Alınan Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

Boyut	**Kültürel Zekâ Düzeyi**		
	Düşük	**Orta**	**Yüksek**
Üst biliş	4-9,33	9,34 -14,67	14,68-20
Biliş	6-14	14,01 –22,01	22,02-30
Motivasyon	5-11,66	11,67-18,33	18,34-25
Davranış	5-11,66	11,67-18,33	18,34-25
Ölçek Geneli	20-46,66	46,67-73,33	73,34-100

Tablo 3. Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Ölçeğinden Alınan Puanların Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları

Boyut	Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyi		
	Düşük	Orta	Yüksek
Kişisel Hazırbulunuşluk	12-28	28,01-44	44,01-60
Mesleki Hazırbulunuşluk	9-21	21,01-33	33,01-45
Ölçek Geneli	21-49	49,01-77	77,01-105

Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analizine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlere göre düzenlenerek sunulmuştur. Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algısı düzeyine yönelik bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algısı Düzeyleri

Boyut	N	$\bar{X}$	S	Kültürel Zekâ Algısı Düzeyi
Üst biliş	418	15,60	2,85	Yüksek
Biliş	418	18,43	3,74	Orta
Motivasyon	418	17,99	3,67	Orta
Davranış	416	18,01	3,22	Orta
Ölçek Geneli	418	70,03	10,14	Orta

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeği'nin üst biliş alt boyutundan aldıkları puanın yüksek; biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları puanın ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	P
Üst biliş	Kadın	332	70588,00	212,61	13459,000	,291
	Erkek	86	16983,00	197,48		
Biliş	Kadın	332	68173,00	205,34	12895,000	,165
	Erkek	86	19398,00	225,56		
Motivasyon	Kadın	332	69517,50	209,39	14239,500	,971
	Erkek	86	18053,50	209,92		
Davranış	Kadın	330	71523,00	216,74	11472,000	**,006***
	Erkek	86	15213,00	179,90		
Genel Kültürel Zekâ Algısı	Kadın	332	70371,00	211,96	13459,000	,413
	Erkek	86	17200,00	200,00		

*<,05

Tablo 5'e göre çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları; üst biliş, biliş ve motivasyon alt boyutları ile ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Davranış alt boyutunda ise kadın öğretmen adaylarının lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre cinsiyetin, öğretmen adaylarının genel kültürel zekâ algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kültürel zekâ algılarının öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Öğrenim Görülen Program	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
Üst Biliş	1- Okul Öncesi Öğretmenliği	93	220,42	3	3,012	,390	-
	2- Sınıf Öğretmenliği	143	208,42				
	3- Türkçe Öğretmenliği	102	193,98				
	4- Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	218,51				
Biliş	1- Okul Öncesi Öğretmenliği	93	185,66	3	8,927	**,030***	1-4 2-4
	2- Sınıf Öğretmenliği	143	204,82				
	3- Türkçe Öğretmenliği	102	214,45				
	4- Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	239,27				
Motivasyon	1- Okul Öncesi Öğretmenliği	93	191,07	3	2,830	,419	-
	2- Sınıf Öğretmenliği	143	213,68				
	3- Türkçe Öğretmenliği	102	215,58				
	4- Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	215,70				
Davranış	1- Okul Öncesi Öğretmenliği	92	193,72	3	2,974	,396	-
	2- Sınıf Öğretmenliği	142	212,99				
	3- Türkçe Öğretmenliği	102	220,92				
	4- Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	201,69				
Genel Kültürel Zekâ Algısı	1- Okul Öncesi Öğretmenliği	93	190,85	3	4,421	,219	-
	2- Sınıf Öğretmenliği	143	206,27				
	3- Türkçe Öğretmenliği	102	217,36				
	4- Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	226,93				

*<,05

Tablo 6'da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeği'nin üst biliş, motivasyon ve davranış alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları puanın anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Ancak biliş alt boyutunda fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerle okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin puanları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalaması puanları incelendiğinde bu farklılığın fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin lehine olduğu görülmektedir. Ölçek genelindeki puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı dikkate alındığında öğrenim görülen programın; öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının, yetiştikleri yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Yetiştikleri Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Yetiştikleri Yer	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
Üst biliş	1- Büyükşehir	204	217,18	3	3,317	,345	-
	2- Şehir	121	202,47				
	3- Merkezden uzak ilçe	51	185,90				
	4- Köy	39	206,06				
Biliş	1- Büyükşehir	204	218,50	3	3,581	,310	-
	2- Şehir	121	193,83				

	3- Merkezden uzak ilçe	51	198,75				
	4- Köy	39	209,14				
Motivasyon	1- Büyükşehir	204	213,40	3	6,094	,107	-
	2- Şehir	121	218,25				
	3- Merkezden uzak ilçe	51	174,10				
	4- Köy	39	192,29				
Davranış	1- Büyükşehir	203	224,55	3	9,011	**,029***	1-2
	2- Şehir	120	187,38				
	3- Merkezden uzak ilçe	51	189,79				
	4- Köy	39	198,51				
Genel Kültürel Zekâ Algısı	1- Büyükşehir	204	221,34	3	5,541	,136	-
	2- Şehir	121	198,00				
	3- Merkezden uzak ilçe	51	184,17				
	4- Köy	39	200,41				

*<,05

Tablo 6'da verilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Kültürel Zekâ Ölçeği'nin üst biliş, biliş ve motivasyon alt boyutları ile ölçek genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Davranış alt boyutunda ise büyükşehirde yetişen öğretmen adayları ile şehirde yetişen öğretmen adaylarının puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sıra ortalaması puanlarına göre bu farklılık büyükşehirde yetişen öğretmen adayları lehinedir. Öğretmen adaylarının ölçeğin genelinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı için yetişilen yer değişkeninin, öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. Anne öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 8'de, baba öğrenim durumuna göre yapılan karşılaştırma sonuçları ise Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	**Anne Öğrenim Durumu**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sd**	**X^2**	**P**
Üst biliş	1- İlkokul	185	199,21	3	3,948	,267
	2- Ortaokul	103	205,91			
	3- Lise	97	227,34			
	4- Üniversite	32	219,98			
Biliş	1- İlkokul	185	199,47	3	3,685	,298
	2- Ortaokul	103	212,94			
	3- Lise	97	226,81			
	4- Üniversite	32	197,73			
Motivasyon	1- İlkokul	185	196,97	3	5,230	,156
	2- Ortaokul	103	212,19			
	3- Lise	97	218,71			
	4- Üniversite	32	220,11			
Davranış	1- İlkokul	184	196,61	3	3,106	,376
	2- Ortaokul	103	214,62			
	3- Lise	97	218,71			

	4- Üniversite	31	220,11			
Genel Kültürel Zekâ Algısı	1- İlkokul	185	194,06	3	6,475	,091
	2- Ortaokul	103	213,86			
	3- Lise	97	231,73			
	4- Üniversite	32	210,81			

Tablo 8'de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre anne öğrenim durumunun, öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarını etkilemediği belirtilebilir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Üst biliş	1- İlkokul	108	205,08	3	,631	,889
	2- Ortaokul	95	206,34			
	3- Lise	118	216,23			
	4- Üniversite	96	207,15			
Biliş	1- İlkokul	108	204,36	3	3,151	,369
	2- Ortaokul	95	193,07			
	3- Lise	118	218,91			
	4- Üniversite	96	217,81			
Motivasyon	1- İlkokul	108	201,60	3	4,746	,191
	2- Ortaokul	95	193,07			
	3- Lise	118	218,91			
	4- Üniversite	96	217,81			
Davranış	1- İlkokul	108	200,51	3	1,551	,671
	2- Ortaokul	95	214,83			
	3- Lise	118	202,21			
	4- Üniversite	96	216,95			
Genel Kültürel Zekâ Algısı	1- İlkokul	108	201,18	3	2,540	,468
	2- Ortaokul	95	198,50			
	3- Lise	118	213,75			
	4- Üniversite	96	225,35			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulguya göre baba öğrenim durumunun, öğretmen adaylarının kültürel zekâ algıları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının, ailelerinin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Algılarının Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Fark
Üst Biliş	1. 0-2000 TL	73	188,19	4	12,199	**,016***	1-4
	2. 2001-4000 TL	215	205,50				2-4
	3. 4001-6000 TL	85	213,49				3-4
	4. 6001-8000 TL	25	281,92				4-5

	5. 8001 TL ve üzeri	18	201,19				
Biliş	1. 0-2000 TL	73	198,66	4	1,556	,817	-
	2. 2001-4000 TL	215	209,80				
	3. 4001-6000 TL	85	216,58				
	4. 6001-8000 TL	25	191,24				
	5. 8001 TL ve üzeri	18	218,78				
Motivasyon	1. 0-2000 TL	73	190,35	4	11,092	**,026***	1-4 2-4 3-4 4-5
	2. 2001-4000 TL	215	209,66				
	3. 4001-6000 TL	85	214,88				
	4. 6001-8000 TL	25	276,50				
	5. 8001 TL ve üzeri	18	179,53				
Davranış	1. 0-2000 TL	73	201,11	4	2,526	,640	-
	2. 2001-4000 TL	214	209,98				
	3. 4001-6000 TL	83	204,23				
	4. 6001-8000 TL	24	231,16				
	5. 8001 TL ve üzeri	18	189,36				
Genel Kültürel Zekâ Algısı	1. 0-2000 TL	73	193,54	4	4,050	,399	-
	2. 2001-4000 TL	215	207,65				
	3. 4001-6000 TL	85	213,83				
	4. 6001-8000 TL	25	247,60				
	5. 8001 TL ve üzeri	18	199,83				

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının ölçeğin üstbiliş ve motivasyon alt boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi alt boyutlar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testleri sonucunda farklılığın ailesinin aylık geliri 6001-8000 TL arasında olan grupla diğer gelir gruplarında yer alan öğretmen adayları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin biliş ve davranış alt boyutları ile ölçek genelinde ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre ailenin gelir düzeyinin genel kültürel zekâ algısı üzerinde etkisi olmasa da üst biliş ve motivasyon bakımından anlamlı düzeyde etkili olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerine yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Boyut	**N**	$\bar{X}$	**S**	**Düzey**
Kişisel Hazırbulunuşluk	418	46,07	6,77	Yüksek
Mesleki Hazırbulunuşluk	418	31,25	5,47	Orta
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	418	77,33	11,20	Orta

Tablo 11.'de yer alan veriler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının yüksek, mesleki hazırbulunuşlukları ile ölçek geneline yöenlik hazırbulunuşluklarının ise orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U testi ile incelenmiştir. Yapılan analize yönelik bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra Toplamı**	**Sıra Ortalaması**	**U**	**P**
Kişisel Hazırbulunuşluk	Kadın	331	71042,00	214,63	12039,000	**,040***

	Erkek	85	15694,00	184,64		
Mesleki Hazırbulunuşluk	Kadın	330	70659,00	214,12	12336,000	,061
	Erkek	86	16077,00	186,94		
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	Kadın	332	70655,00	212,82	13175,000	,270
	Erkek	86	16077,00	186,94		

*<,05

Tablo 12'de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği; mesleki hazırbulunuşluk ile ölçek genelinde ise anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bu bulgulara göre erkek öğretmen adaylarının kişisel hazırbulunuşluklarının kadın öğretmen adaylarına göre daha iyi durumda olduğu ancak cinsiyetin mesleki hazırbulunuşluk ve genel olarak kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk üzerinde etkili olmadığı ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	**Varyansın Kaynağı**	**Sd**	**Kareler Toplamı**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**P**	**Fark**
Kişisel Hazırbulunuşluk	Gruplar arası	3	744,368	248,123	5,567	**,001***	1-4 3-4
	Gruplar içi	412	18363,469	44,572			
	Toplam	415					
Mesleki Hazırbulunuşluk	Gruplar arası	3	39,926	13,309	,574	,632	-
	Gruplar içi	412	9554,910	23,192			
	Toplam	415					
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	Gruplar arası	3	3133,209	1044,403	8,784	,000*	1-2 1-4 3-4
	Gruplar içi	412	49223,107	118,896			
	Toplam	415					

*<,05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının kişisel hazırbulunuşluk alt boyutunda ve ölçek genelinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Kişisel hazırbulunuşluk alt boyutundaki farklılığın fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçek genelindeki anlamlı farklılığın ise okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında; Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu tespit edilmiştir. Betimsel istatistik verilerine göre hem alt boyutlarda hem de ölçek genelindeki ortalamaların sıralaması fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği şeklindedir. Bu bulgulara göre kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk bakımından en iyi durumda olan grubun fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının, yetiştikleri yerleşim birimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Yetiştikleri Yere Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	**Yetiştikleri Yer**	**N**	**Sıralar Ortalaması**	**Sd**	**X^2**	**P**
Kişisel Hazırbulunuşluk	1- Büyükşehir	204	212,18	3	2,605	,457
	2- Şehir	120	197,85			

	3- Merkezden uzak ilçe	51	194,07			
	4- Köy	38	225,46			
Mesleki Hazırbulunuşluk	1- Büyükşehir	203	222,05	3	7,627	,054
	2- Şehir	120	197,27			
	3- Merkezden uzak ilçe	51	176,25			
	4- Köy	30	198,82			
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	1- Büyükşehir	204	211,34	3	5,364	,147
	2- Şehir	121	191,32			
	3- Merkezden uzak ilçe	51	209,43			
	4- Köy	39	240,44			

Tabloda yer alan sonuçlara göre, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının yetiştikleri yerin, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının ebeveynlerinin öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği, Kruskal Wallis H testiyle incelenmiştir. Anne öğrenim durumuna yönelik bulgular Tablo 15'te, baba öğrenim durumuna yönelik bulgular ise Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Anne Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Kişisel Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	184	202,74	3	1,332	,772
	2- Ortaokul	103	210,42			
	3- Lise	96	218,55			
	4- Üniversite	32	198,78			
Mesleki Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	184	194,35	3	5,378	,146
	2- Ortaokul	103	212,45			
	3- Lise	97	228,44			
	4- Üniversite	31	210,26			
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	185	206,86	3	1,240	,744
	2- Ortaokul	103	214,19			
	3- Lise	97	213,94			
	4- Üniversite	32	189,64			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları, annelerinin öğrenim durumuna göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının annelerinin öğrenim durumunun kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilebilir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Baba Öğrenim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Kişisel Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	107	224,28	3	4,165	,244
	2- Ortaokul	95	197,11			
	3- Lise	118	212,88			
	4- Üniversite	95	194,50			

Mesleki Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	108	200,55	3	2,023	,568
	2- Ortaokul	94	204,40			
	3- Lise	119	205,76			
	4- Üniversite	94	223,00			
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	1- İlkokul	108	228,56	3	8,507	,050
	2- Ortaokul	95	195,86			
	3- Lise	119	220,20			
	4- Üniversite	95	185,88			

Tablo 16'ya göre öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları, babalarının öğrenim durumuna göre hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde farklılık göstermemektedir. Bu bulguya göre öğretmen adaylarının babalarının öğrenim durumunun kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının, ailelerinin gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 17' de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluklarının Ailelerinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Aile Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P
Kişisel Hazırbulunuşluk	1. 0-2000 TL	73	208,38	4	1,295	,862
	2. 2001-4000 TL	215	206,08			
	3. 4001-6000 TL	85	205,24			
	4. 6001-8000 TL	25	232,44			
	5. 8001 TL ve üzeri	18	196,62			
Mesleki Hazırbulunuşluk	1. 0-2000 TL	73	194,75	4	5,960	,202
	2. 2001-4000 TL	215	207,27			
	3. 4001-6000 TL	85	213,76			
	4. 6001-8000 TL	25	251,04			
	5. 8001 TL ve üzeri	18	172,54			
Genel Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	1. 0-2000 TL	73	216,42	4	,584	,965
	2. 2001-4000 TL	215	206,64			
	3. 4001-6000 TL	85	206,44			
	4. 6001-8000 TL	25	215,18			
	5. 8001 TL ve üzeri	18	198,97			

Tablo 17 incelendiğinde öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının, hem ölçeğin alt boyutlarında hem de ölçek genelinde ailelerinin gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara göre aile gelir düzeyinin, öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşlukları üzerinde etkisinin olmadığı belirtilebilir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından elde edilen veriler yardımıyla kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk arasında ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Kültürel Zekâ Algısı ile Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk Arasındaki İlişki

Değişken	1	2
1- Kültürel Zekâ Algısı	1,000	,464**
2- Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitime Hazırbulunuşluk	,464**	1,000

Tabloda yer alan analiz sonuçlarına göre kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının, çalışmada kullanılan ölçeğin üst biliş alt boyutunda yüksek; biliş, motivasyon ve davranış alt boyutlarında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Koçak ve Özdemir'in (2015) öğretmen adaylarının kültürel zekâları ile çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada da bu araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde öğretmen adaylarının aldıkları puanların üst biliş alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Polat ve Rengi'nin (2014) sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine ilişkin neleri kültürel olarak algıladıkları ve kültürlerarası duyarlılık düzeylerini inceledikleri araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık seviyesinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmen adaylarının genel kültürel zekâ algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Mercan'a (2016) göre kültür yönünden çeşitlilik gösteren ortamlarda verimli olabilmek, etkin iletişim kurabilmek, davranışları doğru bir şekilde sergileyebilmek ancak yüksek kültürel zekâ ile mümkündür.

Küreselleşme ve göçler gibi nedenlerin sonucunda ortaya çıkmış olan farklı kültürleri içinde barındıran sınıflarımızda daha verimli ve kaliteli eğitim verilebilmesi için öğretmenlerimizin daha yüksek düzeyde kültürel zekâ donanımına sahip olması gerektiği söylenebilir. Başbay'a (2014) göre öğretmen yetiştiren kurumlar, çok kültürlü eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarına ve hatta aktif olarak görevde olan öğretmenlere çeşitli dersler vermeli ve öğretmenlerin bu kapsamda yeterlilik kazanmaları sağlanmalıdır. Böylece sınıf ortamları farklı kültürlere sahip olumlu iklimlere bürünecek ve kaliteli eğitim sağlanacaktır.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının üst biliş, biliş ve motivasyon alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak davranış alt boyutunda kadınların lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Abaslı ve Polat'ın (2019) yabancı uyruklu öğrencilerle Türk öğrenciler arasındaki kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâyı inceledikleri çalışmada, kültürel zekâ algısının yabancı öğrencilerde cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak Türk öğrencilerde erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algısının ise kişisel hazırbulunuşluk alt boyutunda kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; mesleki hazırbulunuşluk ve genel kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algısında ise farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Karataş (2018) kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programını ele aldığı araştırmasında, kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluğun cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Benzer araştırmaların sonuçlarının farklı olması, araştırmaların çalışma gruplarında yer alan bireylerin yetiştikleri aile ortamından, yetiştikleri çevreden ve eğitim aldıkları okullardan kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının öğrenim gördükleri programa göre sadece ölçeğin biliş alt boyutunda fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları ile okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algısının, okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları arasında; Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ile fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk algısı bakımından en yüksek ortalamaya sahip olan grubun fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları, en düşük ortalamaya sahip olan grubun ise okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Bu farklılık, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlarda aldıkları derslerin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının, yetiştikleri yere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Yaşar Ekici (2016) tarafından yapılan araştırmada da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının, adayların farklı kültürlerin olduğu bir çevrede yetişme durumuna göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar; öğretmen adaylarının yetiştikleri kültürün, kültürel zekâ algılarını ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarını etkilemediğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kültürel zekâ algılarının ve kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluklarının, katılımcıların ebeveynlerinin öğrenim durumuna ve ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin öğrenim durumu ve gelir düzeyi, daha önceki öğrenim düzeylerinde daha etkili olsa da üniversite düzeyindeki etkisi azalabilir. Bu durum, birçok üniversite öğrencisinin anne ve babasının yaşadığı şehirden farklı bir şehirde öğrenim görmesinden ve farklı kültürlerden gelen akranlarıyla yaşadıkları etkileşimden kaynaklanabilir. Araştırma sonucunda kültürel zekâ algısı ile kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı eğitim verebilmeleri için kültürel zekâ düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeylerini artırmak için eğitim fakültesi lisans programlarına seçmeli dersler eklenebilir.
- Erkek öğretmen adaylarının kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasının nedeni araştırılabilir.
- Bu araştırma öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2019). Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık ve kültürel zekâya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 193-202.

Başbay, A. (2014). Çokkültürlü eğitim kapsamındaki derslerinin incelenmesi: Georgia State Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *14*(2), 585-608.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dilmaç, B. ve Bozgeyikli, H. , Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *6*(16), 69-91.

Gürel, D. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin çok kültürlü eğitim tutumları ile çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2014). Kültürel zekâ ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *29*(29-2), 94-114.

Karataş Çimen, Ç. (2014). Kültürel zeka: Uzakyol kaptanları ve uzakyol birinci zabitleri üzerinde bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16*(2), 134-155.

Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Karataş, K. ve Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal), 4*(34), 431-447.

Karataş, K. ve Oral, B. (2017). Kültürel değerlere duyarlı eğitime hazırbulunuşluk ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *7*(2), 257-268.

Koçak, S. ve Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarında kültürel zekânın rolü. *İlköğretim Online*, *14*(4), 1352-1369.

Kotluk, N, (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitime ilişkin öğretmenlerin öz yeterlik algılarının ve görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürlerarası farklılıkları yönetme sanatı: Kültürel zekâ. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 32-49.

Mercan, N. (2016). Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 9(1), 1-13.

Özdemir, K. (2019). *Kültürel zekânın kültürlerarası duyarlılık üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken /Journal of World of Turks*, *6*(3), 135-156.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının, dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının kültürel zekâ düzeyleri ve çok kültürlü eğitime yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(5), 1941-1956.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerilerinin İncelenmesi

An Investigation of Primary School Teachers Candidates' Life Skills

İlkay Aşkın Tekkol[1], Hafife Bozdemir Yüzbaşıoğlu[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesidir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan sınıf öğretmenliği birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 343 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yaşam Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipinde geliştirilmiş olan ölçek beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise ,90 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin olarak yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre ölçeğin, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme becerilerini ölçme konusunda uygun olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerileri düzeylerinin ölçek orta puanının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından yaşam becerilerinde anlamlı farklılıklar olduğu ortaya konmuştur.

Anahtar kelimeler: Yaşam becerileri, yaşam becerileri ölçeği, sınıf öğretmeni adayları

Abstract

Aim of this study is to evaluate life skill levels of primary school teacher candidates. Research group of this study consists of 1st, 2nd, 3rd, 4th grade primary school teaching students of a university from West Blacksea. Total of 343 students participated in this study. In the research, "Life Skills Scale" was used as data collection tool. Developed as 5 point likert type, scale consists of five dimensions. The reliability of the scale was determined as .90. Evaluation of analysis of scale explanatory and confirmatory factors suggests that scale is viable for determining primary school teacher candidates' life skill levels. According to the results primary school teacher candidates' life skill's was found above the scale's medium score. Also there were found significant differences according to gender and grade.

Keywords: Life skills, life skill scale, primary school teacher candidates

Giriş

Doğum ile ölüm arasında yaşanan süre, ömür, hayat olarak tanımlanan (TDK, 2019) "yaşam" tüm canlıların ortak özelliğidir. Canlı varlıklar yaşamlarını sürdürebilmek ve hayatta kalabilmek için çeşitli becerilere ihtiyaç duyarlar. Canlılar içerisinde en gelişmiş tür olan insanların da yaşamlarını devam ettirebilmeleri için sahip olmaları gereken beceriler bulunmaktadır. Ancak bu becerilerden bir kısmı sadece hayatta kalma ve basit düzeyde yaşamı sürdürmenin ötesinde; bireyin değişen koşullara ayak uydurabilmesini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine katkıda bulunarak günlük yaşam problemlerini etkili bir şekilde çözmesini sağlamaktadır. Yaşam becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, McCollum'a (2014) göre, bireylerin üretken bir yaşam sürdürmede başarılı olmalarına yardımcı olacak öğrenebilecekleri yeteneklerdir. WHO (World Health Organisation/Dünya Sağlık Örgütü) yaşam becerileri olarak şu becerileri önermektedir (Akt.: Saini, 2016):

1. Öz-farkındalık
2. Empati
3. Eleştirel düşünme
4. Yaratıcı düşünme
5. Karar verme
6. Problem çözme
7. Etkili iletişim
8. Kişilerarası ilişkiler
9. Stresle başa çıkma
10. Duygularla başa çıkma

Saini (2016) bu becerilere sahip olmanın önemini şu şekilde açıklamaktadır:

- Yaşam becerileri gerçek yaşam problemlerinin çözülmesini sağlar.

[1] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ilkayaskin@hotmail.com
[2] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bozdemirhafife@gmail.com

- Yaşam becerileri, olumlu davranış değişikliğine vurgu yapan ve dengeleme becerilerini, bilgi ve tutumu koruyan zekânın temelini oluşturur.
- Yaşam becerileri, insanların becerileri, değerleri, tutumları ve bilgileri nasıl yapılandıracaklarını yönlendirmelerine yardımcı olur.
- Yaşam becerileri, sosyal destek, sağlıklı kültürel değerler ve toplumda nasıl olumlu bir şekilde davranılacağını gösterme konusunda güdüleyici uygun ortamlar sağlar.
- Yaşam becerileri, benlik bilinci ve kendine güven bilincine katkıda bulunur.
- Yaşam becerileri, bireylerin yeni koşullara uyum sağlamalarına yardımcı olur.
- Yaşam becerilerini kazanan öğrenciler yavaş yavaş yaşamın farklı zorluklarıyla başa çıkmayı öğrenir.

Öğrencilerin sahip olması gereken bu becerilerin kazandırılabilmesi için öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmaları ve öğrencilere model olmaları oldukça önemli bir durumdur. Ayrıca bu becerilerin kazandırılabilmesi için uygun yöntemlerin uygulanabilmesi de öğretmenlerin yaşantılarından yola çıkmaları ve kendi sahip oldukları becerileri öğrencilerle paylaşabilmeleri bakımından gerekli görülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yaşam becerilerine sahip olmaları kritiktir. Bunun için de öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olma durumlarının tespit edilmesi ve bu tespit doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarının ele alınarak varsa eksikliklerine yönelik önerilerde bulunulabileceği düşünülmektedir. Böylece yaşam becerilerine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda ipuçları sağlanabileceğine inanılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam beceri düzeyleri sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam beceri düzeylerinin tespit edilmesini amaçlayan araştırma, bireylerin veya grupların beceri, tercih, davranış vb. özelliklerinin ortaya konduğu (Fraenkel ve Wallen, 2009) betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören 343 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de bulunmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubundaki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özellikleri

		Sınıf düzeyi				
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	Toplam
Cinsiyet	Kadın	72	82	63	57	274
	Erkek	16	21	19	13	69
Toplam		88	103	82	70	343

Tablo 1 incelendiğinde 274'ü kadın, 69'u erkek olmak üzere toplam 343 sınıf öğretmeni adayının araştırmaya katıldığı görülmektedir. Bu katılımcılardan birinci sınıfta 88, ikinci sınıfta 103, üçüncü sınıfta 82, dördüncü sınıfta 70 öğretmen adayı yer almaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek beş faktörlü (duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve özfarkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri) bir yapıda olup toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve özfarkındalık becerileri ve karar verme ve problem çözme becerileri boyutlarında yedi madde, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri boyutunda beş madde, iletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutunda dört madde yer almaktadır. "Yaşam Becerileri Ölçeği' nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri 0,90 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ise 0,95 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında, "Yaşam Becerileri Ölçeği"nde bulunan yönergeler doğrultusunda araştırmacılar tarafından açıklamalar yapılmıştır. Bu açıklamalardan sonra öğretmen adaylarından veri toplama aracında yer alan maddeleri kendilerine uygun olacak şekilde cevaplandırmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 22 Paket Programı kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının "Yaşam Becerileri Ölçeği"nden aldıkları puanlar için betimsel istatistikler, bu puanlar arasında cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı konusunda bağımsız gruplar t testi; sınıf düzeyi değişkeni açısından da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının "Yaşam Becerileri Ölçeği"ne verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ölçeğe verdikleri cevaplar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de bulunmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ve Boyutları Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	Min.	Max.	$\bar{X}$	ss
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	343	7	35	22,09	5,62
Empati kurma ve öz-farkındalık becerileri	343	7	35	26,61	4,99
Karar verme ve problem çözme becerileri	343	7	35	26,66	4,73
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri	343	5	25	19,54	3,58
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	343	4	20	15,71	2,92
Yaşam becerileri	343	30	150	110,62	18,17

Tablo 2 incelendiğinde, ölçeğin duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve özfarkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri boyutlarında alınabilecek en düşük puan (7x1) 7, orta puan (7x2,5) 17,5 ve en yüksek puan (7x5) 35'tir. Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri boyutunda alınabilecek en düşük puan (5x1) 5, orta puan (5x2,5) 12,5 ve en yüksek puan (5x5) 25'tir. İletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutunda alınabilecek en düşük puan (4x1) 4, orta puan (4x2,5) 10 ve en yüksek puan (4x5) 20'dir. Ölçeğin genel ortalamasında ölçekten alınabilecek en düşük puan (30x1) 30, orta puan (30x2,5) 75 ve maksimum puan (30x5) 150'dir. Bu puanlar doğrultusunda Tablo 2'de sınıf öğretmeni adaylarının tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında puanlarının orta puanın üzerine olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu puanlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu incelenmiş ve bunun için yapılan bağımsız t-testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Yaşam Becerileri ve Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	Kadın	274	21,58	5,55	341	-3,396	,001*
	Erkek	69	24,12	5,47			
Empati kurma ve öz-farkındalık becerileri	Kadın	274	26,51	4,91	341	-,713	,477
	Erkek	69	26,99	5,32			
Karar verme ve problem çözme becerileri	Kadın	274	26,55	4,85	341	-,912	,362
	Erkek	69	27,13	4,25			
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri	Kadın	274	19,52	3,52	341	-,186	,853
	Erkek	69	19,61	3,81			
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	Kadın	274	15,77	2,88	341	,704	,482

	Erkek	69	15,49	3,10			
Yaşam becerileri	Kadın	274	109,93	18,05	341	-1,394	,164
	Erkek	69	113,34	18,55			

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri puanlarında cinsiyete göre erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p=0,001; p<0,05). Diğer boyutlarda ve ölçeğin tamamında sınıf öğretmeni adaylarının puanlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Çalışmada diğer bir değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi değişkeni bakımından duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz-farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutlarında ve ölçeğin tamamında öğretmen adaylarının puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ve Boyutları Puanlarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	1. Sınıf	88	20,66	5,80
	2. Sınıf	103	22,17	5,75
	3. Sınıf	82	21,88	5,24
	4. Sınıf	70	24,01	5,17
Empati kurma ve öz-farkındalık becerileri	1. Sınıf	88	24,89	5,24
	2. Sınıf	103	26,85	5,00
	3. Sınıf	82	26,98	4,38
	4. Sınıf	70	28,00	4,83
Karar verme ve problem çözme becerileri	1. Sınıf	88	25,18	4,44
	2. Sınıf	103	26,86	4,91
	3. Sınıf	82	26,91	4,63
	4. Sınıf	70	27,94	4,56
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri	1. Sınıf	88	18,76	4,18
	2. Sınıf	103	19,61	3,18
	3. Sınıf	82	19,52	3,57
	4. Sınıf	70	20,41	3,16
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	1. Sınıf	88	15,16	3,16
	2. Sınıf	103	15,60	2,74
	3. Sınıf	82	15,89	3,09
	4. Sınıf	70	16,37	2,53
Yaşam becerileri	1. Sınıf	88	104,65	18,23
	2. Sınıf	103	111,10	17,96
	3. Sınıf	82	111,19	17,37
	4. Sınıf	70	116,74	17,40

Tablo 4'te öğretmen adaylarının sınıf düzeyi bakımından yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve boyutlarına yönelik puanları yer almaktadır. Bu puanların sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşma durumunun incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ve Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeyine Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	Gruplar	443,60	3	147,87	4,83	,003*
	Grup İçi	10373,72	339	30,60		
	Toplam	10817,32	342			
Empati kurma ve öz-farkındalık becerileri	Gruplar	412,66	3	137,55	5,75	,001*
	Grup İçi	8104,25	339	23,91		
	Toplam	8516,91	342			
Karar verme ve problem çözme becerileri	Gruplar	316,62	3	105,54	4,87	,002*
	Grup İçi	7348,43	339	21,68		
	Toplam	7665,05	342			
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri	Gruplar	107,37	3	35,79	2,84	,038*
	Grup İçi	4275,32	339	12,61		
	Toplam	4382,70	342			
İletişim kişilerarası ilişki becerileri	Gruplar	61,19	3	20,40	2,42	,066
	Grup İçi	2858,81	339	8,43		
	Toplam	2920,00	342			
Yaşam becerileri	Gruplar	5807,63	3	1935,88	6,12	,000*
	Grup İçi	107149,49	339	316,07		
	Toplam	112957,13	342			

*p<,05.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz-farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ve yaşam becerileri puanları arasında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmuş (F=4,83, p<,05; F=5,75, p<,05; F=4,87, p<,05; F=2,84, p<,05; F=6,12, p<,05); iletişim kişilerarası ilişki becerileri boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeyi değişkeni bakımından duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz-farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri ve yaşam becerileri puanlarının Bonferronni testi karşılaştırması yapılmıştır. Bu teste yönelik sonuçlar Tablo 6'da bulunmaktadır.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Becerileri ve Boyutları Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bonferroni Testi Analiz Sonuçları

Boyutlar	Sınıf düzeyi		Ortalamalar farkı	Standart hata	p
Duygularla ve stresle başa çıkma becerileri	1. sınıf	4. sınıf	-3,35	,89	,001
Empati kurma ve öz-farkındalık becerileri	1. sınıf	2. sınıf	-1,96	,71	,036
		3.sınıf	-2,09	,75	,034
		4. sınıf	-3,11	,78	,001
Karar verme ve problem çözme becerileri	1. sınıf	4. sınıf	-2,76	,75	,002
Yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri	1. sınıf	4. sınıf	-1,65	,57	,023
Yaşam becerileri	1. sınıf	4. sınıf	-12,09	2,85	,000

Tablo 6'ya göre sınıf öğretmeni adaylarının duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünce becerileri, toplam yaşam becerileri puanlarında 1. ile 4. sınıf arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcıların empati kurma ve öz-farkındalık becerileri puanlarıysa 1. sınıf ile 2., 3., ve 4. sınıflar arasında 2., 3., ve 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam becerileri puanlarının ölçek orta puanının üzerinde yer aldığı ortaya konmuştur. Ayıca ölçeğin boyutlarına ilişkin ortalamaların da boyutların orta puanlarının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerilerinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmen adaylarının yaşam becerilerini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, duygusal zekâ, vb. becerilerinin yüksek çıktığını ortaya koyan araştırma bulgularıyla desteklenebilir (Aybek ve Aslan, 2017; Dutoğlu ve Tuncel, 2008; Güvenç, 2012; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016).

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerileri cinsiyet açısından farklılık göstermemektedir. Ancak alt boyutlardan olan, stres ve duygularla başa çıkabilme boyutunda erkek öğrenciler lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan'ın (2007) ve Savcı ve Aysan'ın (2014) araştırmalarındaki bulgularla da desteklenmektedir

Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam becerileri sınıf düzeyleri açısından farklılık göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin artış gösterdiği görülmektedir. Bu durum sınıf eğitimi programlarının, öğrencilerin yaşam becerilerinin gelişimine katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Örneğin sınıf eğitimi programında yer alan *Etkili İletişim, Yaratıcı Drama* ve öğretim derslerinde yaşam becerilerine katkıda bulunacak etkinliklere yer verildiği düşünülebilir. Bu sonuç yaşam becerilerini oluşturan becerilerin sınıf düzeyine göre artış gösterdiği araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Beşoluk ve Önder, 2010).

Bu çalışma tek bir üniversitedeki sınıf öğretmeni adayları ile yürütülmüştür. Üniversite ve öğrenci sayısının arttırılması ve çeşitlendirilmesi ile öğretmen adaylarının yaşam becerilerine ilişkin yeni araştırmalar yürütülebilir. Öğretmen adayları ile yaşam becerilerine ilişkin görüşmeler yürütülerek derinlemesine bulgular sunabilecek çalışmalar yapılabilir. Yaşam becerilerinin başka hangi beceriler ile ilişkili olduğuna bakılarak, öğretmen adaylarının yaşam becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Kaynakça

Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16* (2), 373-385.

Beşoluk, Ö. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 9* (2), 679-693.

Bolat, Y. ve Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6* (4), 22-39.

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), 11-32.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.

Güvenç, Z. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin duygusal zekâları ile yansıtıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

İnel, D., Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29* (1), 167-178.

Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18* (2), 137-146.

McCollum, S. B. (2014). *Youth life skill development for 21st century workforce preparedness*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. North Carolina State University.

Saini, İ. K. (2016). Strengthening life skills through emotional intelligence education. *Educational Quest: An Int. J. of Education and Applied Social Sciences, 7* (1), 5-11.

Savcı, M. ve Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2014* (3), 44-56.

TDK (2019). *Güncel Türkçe Sözlüğü*. 31.10.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tekin, N., Aslan, O. ve Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 23-50.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının "İdeal Öğretmen"e İlişkin Metaforları

Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates About the "Ideal Teacher"

Hafife Bozdemir Yüzbaşıoğlu [1], İlkay Aşkın Tekkol[2], Melike Faiz[3]

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının "ideal öğretmen"e yönelik görüşlerinin ortaya konabilmesi için metaforik algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bireylerin kavramları açıklamak amacıyla ortaya koyduğu metaforlar onların yaşantılarına ve kültürlerine göre çeşitlenmekte ve içinde bulundukları durumları yansıtmaktadır. Diğer bir deyişle bireylerin konu hakkındaki görüşlerini somut ve bir anlam bütünlüğü içerisinde sunmalarını kolaylaştırmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmene yönelik metaforik algılarının tespit edilmesi ile ileride kendilerini ideal öğretmen olarak görmeleri için hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin ipuçları sunulabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmeni tanımlarken en çok "Güneş" metaforunu kullandıkları ve öğretmeni bilgi kaynağı olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, ideal öğretmen, metafor

Abstract

In this study, it was aimed to determine the metaphoric perceptions of primary school teacher candidates in order to reveal their views on "ideal teacher". The metaphors that individuals put forward in order to explain the concepts vary according to their lives and cultures and reflect their situations. In other words, it makes it easier for individuals to present their views on the subject in a concrete and meaningful manner. It is thought that by identifying the metaphoric perceptions of the primary school teacher candidates towards the ideal teacher, they can provide clues about what qualities they should have in order to see themselves as ideal teachers in the future. As a result of the research, primary school teacher candidates mostly used the "Sun" metaphor when defining the ideal teacher. Besides they identify the ideal teacher as a source of information.

Keywords: Primary school teacher candidate, ideal teacher, metaphor

Giriş

Öğrenmeyi kılavuzlama faaliyeti (Fidan, 1993) olarak tanımlanan "öğretme"nin temelinde "öğretim" kavramı yer almaktadır. Özçelik (2010) öğretimi "bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için gerekli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar, olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hizmetleri" olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte yer alan en önemli unsurlardan biri öğretmendir. Çünkü öğretmenler, bireylerin ve toplumun gelişimini şekillendirmekte ve ona yön vermektedirler (Gül, 2004). Ertürk (2013) öğretmenleri "davranış değiştirme mühendisleri" olarak adlandırmakta ve etkili öğretimin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere düşen önemli sorumluluklar olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmenlik mesleği oldukça önemli ve zor bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Woolfolk (1980) öğretmenin;

- Hangi öğretim materyalini ve yöntemini kullanacağına ilişkin sürekli olarak karar vermek durumunda olduğu için, öğretim uzmanı olduğunu,
- Öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarını sağlamakla yükümlü olduğu için güdüleyici rolünün olduğunu;
- Sınıf etkinliklerini yönettiği, notları verdiği, dersleri planladığı, sınavları hazırladığı, velilerle öğrencilerin durumun görüştüğü ve en önemlisi sınıfta disiplini sağladığı için yönetici olduğunu,
- Öğrencilere liderlik ettiği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarıyla ilgilendiği için lider olduğunu,
- Öğrencilerin problemlerini çözmelerine ve bu problemlerin çözümü için uygun kaynaklara ulaşmalarına yardımcı olduğu için rehber olduğunu,
- Öğrencilerin öğrenmelerine uygun bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturabilmek için çaba sarf etmesi nedeniyle çevre mühendisi olduğunu ve
- Öğrencilerin davranışlarında kendisini örnek alması dolayısıyla model olduğunu ifade etmektedir.

[1] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bozdemirhafife@gmail.com
[2] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ilkayaskin@hotmail.com
[3] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, melikefaiz@gmail.com

Yukarıda sayılan özelliklere sahip öğretmenlerin "ideal öğretmen" oldukları söylenebilir. İdeal öğretmen konusunda yapılan çalışmalarda ideal öğretmen tanımı kimi zaman farklı kademelerdeki öğrenciler tarafından, kimi zaman ise öğretmen adayları tarafından yapılmıştır (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013; Gültekin, 2015; Özabacı ve Acat, 2005; Ulusoy, 2013). Yurtdışında yapılmış olan ideal öğretmene ilişkin çalışmalarda ise benzer olarak öğrencilerden bilgi alınmasının yanı sıra ideal öğretmene ilişkin standartlara da vurgu yapıldığı görülmektedir (Arnon ve Reichel, 2007; Feldmen, 1976; Kennedy, 1997). Bu çalışmada da, sınıf öğretmeni adaylarının "ideal öğretmen"e yönelik görüşlerinin ortaya konabilmesi amacıyla metaforik algıları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmene yönelik metaforik algıları tespit edilerek sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmeni nasıl gördükleri belirlenebilecek ve ona ulaşmaları konusunda yapılabilecekleri konusunda onlara katkı sağlanabilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adayları "ideal öğretmen" kavramını açıklamada hangi metaforları kullanmışlardır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının "ideal öğretmen" kavramını açıklamada kullandığı metaforlar hangi kategoriler altında toplanmıştır?

Yöntem

Sınıf öğretmeni adaylarının "ideal öğretmen"e yönelik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında, katılımcıların bir olgu hakkındaki yaşam deneyimleri tanımlanmaktadır ve bu yönde veriler içermektedir (Creswell, 2014; Moustakas, 1994). Mevcut araştırmada da geleceğin öğretmenleri olarak öğretmen adaylarının "ideal öğretmen" noktasında algılarına odaklanılmıştır. Araştırmada metaforlardan yararlanılmıştır. Metaforlar, öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin rolleriyle ilgili geleneksel düşünme yollarını değiştirerek kavramsal değişim ve rollerinin yeniden tanımlamasını teşvik etmek için kullanılabilmektedir (Vadeboncoeur, 1998). Bu doğrultuda çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmene yönelik metaforik algılarının tespit edilmesiyle gelecekte kendilerini ideal öğretmen olarak görmeleri için hangi özelliklere sahip olmaları gerektiğine ilişkin ipuçları sunulabileceği düşünülmektedir.

Çalışma Grubu

Çalışma, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan bir üniversitede öğrenim görmekte olan 145 sınıf öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile katılımcılar seçilmiştir. Ölçüt örneklemede, önceden belirlenmiş bir dizi ölçüt bulunmaktadır. Bunlar araştırmacılar tarafından belirlenebilir ya da bir liste kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Mevcut araştırmada, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri kapsamında ilkokullara uygulamaya giden üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Bu durumda öğretmenliğe ilişkin sahada gerek gözlem gerekse uygulama yapmış öğretmen adayları çalışmaya dahil edildiğinden katılımcıların ilk elden yaşantılar da geçirdiği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen kavramına ilişkin algılarının ortaya konması amacıyla "İdeal öğretmen …… gibidir, çünkü ……. cümlesinin olduğu bir form kullanılmıştır. Formda yer alan bu cümleyi tamamlamaları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarına form dağıtıldıktan sonra açıklamalar yapılmıştır. Bu kapsamda katılımcılardan ideal öğretmeni benzettikleri kavram/lar ve nedenleriyle birlikte ifade etmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla, benzeyen veriler, ortak kavram ve temalar altında toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlara ilişkin öncelikle kodlar verilmiştir ve ilgisiz cevaplar çıkarılmıştır. Daha sonra bu kodlar sınıflandırılmıştır ve kategoriler halinde toplanmıştır. Katılımcıların formda yer alan çünkü bağlacından sonraki kısımlarda yer alan açıklamalarından yararlanılmıştır. Bu sınıflama ve kategorizasyon araştırmaların görüş birliği ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde bulgular alt problemler doğrultusunda verilmiştir. İlk önce öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar daha sonra bu metaforların hangi kavram ve kategoriler halinde toplandığı başlıklar halinde verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının "ideal öğretmen"e ilişkin ürettikleri metaforlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İdeal Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforları

Metafor	f
Güneş	25
Mustafa Kemal Atatürk	13
Anne, Anne/Baba	8
Aile	7
Işık	5
Dost, Mum, Okyanus, Pusula, Toprak	3
Ağaç, Arı, Bahçıvan, Çiçek, Çocuk, Deniz, Gökyüzü, İlkokul öğretmenim, Kitap, Öğrenci, Öğretim üyesi, Su, Şemsiye, Yıldız	2
Alex, Ansiklopedi, Arkadaş, Ay, Bina temeli, Bukalemun, Çınar, Çiçek bahçesi, Çizgi film, Dilek Livaneli, Doğa, Eskimeyen oyuncak, Ev, Evren, Fener, Gökkuşağı, Hayat, Heykeltıraş, Kaşıkçı elması, Kusursuz bir makine, Kutup yıldızı, Köprü, Kütüphane, Mahmut Hoca, Mimar, Müzik, Nar, Nefes, Nehir, Roman, Saat, Sihirli değnek, Superman, Teknoloji, , Terzi, Türkçe öğretmenim,	1

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının ideal öğretmeni tanımlarken 61 metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu metaforlardan en fazla "Güneş" metaforunu ifade ettikleri görülmektedir. Daha sonra "Mustafa Kemal Atatürk" metaforunu kullanmışlardır. "anne, anne/baba" ve "aile" metaforları da öğretmen adayları tarafından diğer metaforlara oranla sayıca fazla olarak belirtilmiştir.

Katılımcılar tarafından yazılan bu metaforlar sınıflandırıldığında, kişi belirten kavramlar, astronomik kavramlar, çevresel kavramlar, nesne/yer belirten kavramlar, bilinen şahsiyetler, soyut kavramlar, diğer meslekler, eğlence belirten kavramlar olarak sekiz farklı başlık saptanmıştır. Bu başlıklarda sınıflandırılan metaforlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İdeal Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlarının Sınıflandırılması

Kavram	f
Kişi [Anne Baba (8), Anne (8), Aile (7), Dost (3), Öğretmen (3), Çocuk (2), Öğrenci (2), Arkadaş (1)]	34
Astronomik Kavramlar [Güneş (25), Gökyüzü (2), Yıldız (2), Ay (1), Evren (1), Kutup Yıldızı (1)]	32
Çevresel Kavramlar [Okyanus (3), Toprak (3), Ağaç (2), Arı (2), Çiçek (2), Deniz (2), Su (2), Bukalemun (1), Çınar (1), Çiçek bahçesi (1), Doğa (1), Gökkuşağı (1), Nar (1), Nehir(1)]	23
Nesne/Yer [Mum (3), Pusula (3), Kitap (2), Şemsiye (2), Ansiklopedi (1), Bina temeli (1), Ev (1), Eskimeyen oyuncak (1), Fener (1), Kaşıkçı elması (1), Köprü (1), Kütüphane (1), Makine (1), Roman (1), Saat (1), Sihirli değnek (1)	22
Bilinen Şahsiyetler [Mustafa Kemal Atatürk (13), Öğretim Üyesi (2), Alex (1), Dilek Livaneli (1), Mahmut Hoca (1), Superman (1)]	19
Soyut Kavramlar [Işık (5), Hayat (1), Nefes (1), Teknoloji (1),	8
Diğer Meslekler [Bahçıvan(2), Heykeltıraş (1), Mimar (1), Terzi(1)	5
Eğlence [Çizgi film (1), Müzik (1)]	2

Tablo 2'de öğretmen adaylarının ideal öğretmen kavramına ilişkin kişi belirten sekiz; astronomik kavram olarak altı; çevresel kavramlar bakımından 14; nesne/yer belirten kavramlar açısından 16; bilinen şahsiyetler olarak ifade edilen altı; soyut kavramlar ve diğer mesleklerle belirtilen dört; eğlence ifade eden kavramlarla iki metafor ürettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları tarafından belirtilen metaforların en fazla kişi belirten ve astronomik kavramlarla; en az eğlence ifade eden kavramlarla ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt problem olarak sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen yönelik ürettikleri metaforların hangi kategoriler halinde toplandığı incelenmiştir. Buna ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İdeal Öğretmen Kavramına Yönelik Metaforlarının Kategorileri

Kavram	f
Bilgi Kaynağı [Güneş (25), Işık (5), Mum (3), Bahçıvan (2), Kitap (2), Ansiklopedi (1), Ay (1), Bina temeli (1), Roman (1)]	41
Duyuşsal Gelişimin Kaynağı [Anne Baba (8), Anne (8), Aile (7), Öğretmen (3), Dost (3), Arkadaş (1), Doğa (1), Eskimeyen oyuncak (1), Ev (1), Hayat (1), Müzik (1), Superman (1)]	36
Çeşitlilik/Farklılık Barındırma [Okyanus (3), Toprak (3), Deniz (2), Gökyüzü (2), Su (2), Bukalemun (1), Çiçek bahçesi (1), Çizgi film (1), Gökkuşağı (1), Kaşıkçı elması (1), Köprü (1), Kütüphane (1), Nar(1)]	20
Rol Model Olma [Mustafa Kemal Atatürk (13), Öğretim Üyesi (2), Alex (1), Dilek Livaneli (1), Mahmut Hoca (1)]	18
Değişimin/Yeniliğin Kaynağı [Ağaç (2), Çiçek (2), Çocuk (2), Öğrenci (2), Makine (1), Mimar (1), Nehir (1), Sihirli değnek (1), Teknoloji (1), Terzi (1)]	14
Yol Gösterici/Rehber Olma [Pusula (3), Arı(2), Şemsiye (2), Yıldız (2), Fener (1), Heykeltıraş (1), Kutup Yıldızı (1), Nefes (1)]	13
Planlı Programlı Olma [Çınar (1), Evren (1), Saat (1)]	3

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforların bilgi kaynağı, duyuşsal gelişimin kaynağı, çeşitlilik/farklılık barındırma, rol model olma, değişimin/yeniliğin kaynağı, yol gösterici/rehber olma, planlı programlı olma şeklinde yedi kategoride toplandığı görülmektedir.

Bilgi kaynağı kategorisinde dokuz metafor bulunaktadır. Bu metaforlar, öğretmen adayları tarafından ifade edilme sıklığına göre güneş, ışık, mum, bahçıvan, kitap, ansiklopedi, Ay, bina temeli, roman olarak sıralanmaktadır. Katılımcıların ideal öğretmene ilişkin forma verdikleri cevaplardan örnek aşağıda yer almaktadır;

"*İdeal öğretmen bahçıvan gibidir, çünkü tohum olan öğrencileri önce bilgileriyle eker ardından su ve Güneş ışığı verir." (Ö1)*

Duyuşsal gelişimin kaynağı kategorisinde 12 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar, anne baba, anne, aile, öğretmen, dost, arkadaş, doğa, eskimeyen oyuncak, ev, hayat, müzik, Superman şeklinde sıralanmaktadır. İdeal öğretmene yönelik cevaplarından örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen anne gibidir, çünkü bir annenin çocuğuna duyduğu sevgi, duyarlılık ve anlayış ideal bir öğretmenin öğrencisine karşı tavrına benzerdir." (Ö50)

Çeşitlilik/farklılık barındırma kategorisinde 13 metafor yer almaktadır. Okyanus, toprak, deniz, gökyüzü, su, bukalemun, çiçek bahçesi, çizgi film, gökkuşağı, kaşıkçı elması, köprü, kütüphane, nar olarak bu metaforlar sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının ideal öğretmene yönelik cevaplarından örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen okyanus gibidir, çünkü eşsiz birçok güzelliğe sahip ve merak uyandıracak sırlar ve bilgilerle doludur. Yaratıcılık sınırlarını zorlayabilecek kadar büyülüdür." (Ö32)

Rol model olma kategorisi incelendiğinde beş metaforun bu kategoride bulunduğu görülmektedir. Bunlar, Mustafa Kemal Atatürk, Öğretim Üyesi, Alex, Dilek Livaneli, Mahmut Hoca şeklinde sıralanmaktadır. İdeal öğretmene ilişkin öğretmen adaylarının cevaplarından örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen Mustafa Kemal Atatürk gibidir, çünkü bir öğretmen, ileri görüşlü, eğitim, öğretime önem veren, saygılı ve bilinçli olmalıdır. Bu özellikler ve daha birçok önemli özellik Atatürk'te yer almaktadır." (Ö97)

Değişimin/yeniliğin kaynağı kategorisinde 10 metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar sırasıyla ağaç, çiçek, çocuk, öğrenci, makine, mimar, nehir, sihirli değnek, teknoloji, terzi olarak belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının ideal öğretmen kavramında kullandıkları metaforlara yönelik örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen nehir gibidir, çünkü nehir hep aynı kalmaz. Sürekli değişir, gelişir, ortama ayak uydurur." (Ö55)

Yol gösterici/rehber olma kategorisinde sekiz metafor yer almaktadır: pusula, arı, şemsiye, yıldız, fener, heykeltıraş, kutup yıldızı, nefes. Öğretmen adaylarının bu kategoride sınıflandırılan metaforlardan örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen pusula gibidir, çünkü öğretmen, eğittiği öğrencilere yol gösterici, rehber olmalıdır. Her zaman yolunu bulmaya yardımcı olmalıdır." (Ö69)

Planlı programlı olma kategorisinde çınar, evren ve saat olmak üzere üç metafor bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının bu kategori kapsamında cevaplarından örnek aşağıda yer almaktadır;

"İdeal öğretmen saat gibidir, çünkü zamanında işleri yoluna koyar ve hiçbir şey onu duruduramaz.." (Ö63)

Öğretmen adaylarının ideal öğretmene yönelik metaforlarının kategoriler haline getirilmesiyle birlikte en fazla bil kaynağı olarak ideal öğretmeni gördükleri ortaya çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmeni tanımlarken en çok kullandıkları metaforun "Güneş" kavramı olduğu görülmüştür. Bu kavram hem astronomik bir kavram hem de öğretmen adayları tarafından bilgi kaynağı, aydınlatan anlamında kullanmıştır. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı (2015) çalışmasında da bilgi hazinesi kategorisinde var olan ışık en çok tekrarlanan metaforlardan biri olmuştur. Uslu, Kocakülah ve Gür (2016) tarafından yapılan çalışmada da birçok öğrenci tarafından ışık metaforu çok tekrarlanan temaları kapsamına alınabilecek metaforlardandır. Benzer şekilde Saban'ın (2004) öğrencilerin, öğretmen kavramına yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmasında da katılımcıların en fazla metaforu bilgi sağlayıcı olarak öğretmen kategorisinde ürettikleri görülmüştür. Egüz ve Öntaş'ın (2018) çalışmasında da benzer bir durum görülmektedir. Bu çalışmalarda olduğu gibi yapılan çalışmada da benzer metaforları ürettikleri sonucuna varılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda bilgiye ulaşma, kullanma ve üretme noktasında günümüzde daha çok vurgulanan öğretmen rollerinin yerine öğretmen adaylarının ideal öğretmeni bilginin kaynağı ve sağlayıcısı olarak kabul ettikleri söylenebilir.

Çalışmada ikinci olarak tekrarlanan metafor "Mustafa Kemal Atatürk"tür. Rol model olarak tanımlanmış ve liderlik, ileri görüşlü sıfatlarıyla açıklanmıştır. Rol model olma konusunda özellikle başöğretmen sıfatından kaynaklı olarak Mustafa Kemal Atatürk öğretmen adayları tarafından belirtilmiş olabilir. Ayrıca öğretmen adayları ideal öğretmeni rehber, kılavuz olarak da görmektedir. Bu özellik de öğretim programlarımızda ve günümüz öğretim anlayışında ilk sıralarda yer almaktadır. Arnon ve Reichel (2007) tarafından ideal bir öğretmende bulunması gereken özellikleri belirlediği çalışmasında öğrenciler ideal bir öğretmende bulunması gereken özelliklerden birisi olarak lider olmaya değinmişledir. Cerit (2008), öğretmen kavramına ilişkin metaforlar kullanılarak analiz ettiği araştırmasında, öğretmenin bilgi kaynağı ve dağıtıcısı, anne/baba, arkadaş, rehber ve çevresini aydınlatan kişi metaforlarını bulmuştur. Bu çalışmada da öğretmen adayları öğretmeni otorite olarak görüp hem yol gösterme hem de yine duygusal ögelere vurgu yapan ısıtma özelliğine dikkat çekmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmeni bilgi kaynağı olan, rol model alınan ve duygulara hitap eden bireyler olarak gördükleri belirlenmiştir.

Çalışmada aile kavramını içeren anne ve baba metaforları üçüncü sırada yer almaktadır. Duyuşsal alana vurgu yapan şefkat gösteren, kucaklayan şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı'nın (2015) çalışmasında da seven, koruyan destekleyen kişi kategorisi altında anne babaya değinilmiştir. Çalışkan, Işık ve Saygın'ın (2013) çalışmasında da ideal öğretmen, babacan davranan, anne gibi şefkat gösteren öğretmenler olarak açıklanmıştır. Nitekim anne-baba metaforuyla elde edilen bu sonuç Yılmaz, Göçen ve Yılmaz (2013), Ocak ve Gündüz (2006), Egüz ve Öntaş (2018) ile Uslu, Kocakülah ve Gür'ün (2016) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Kültürümüzde de anne-baba gibi öğretmen metaforu popüler bir metafor olarak kullanılır (Çelikten, 2006). Öğretmen adaylarının da bu durumdan etkilendikleri düşünülebilir. Terzi'ye (2002) göre öğretmenlerin, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yeri geldiğinde bir arkadaş, yeri geldiğinde bir lider davranışı sergilemeleri önemlidir. Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen kavramına yönelik metaforları incelendiğinde bunları en fazla diğer bireylerle ifade ettikleri tespit edilmiştir. Çalışma grubunun sınıf öğretmeni adaylarından oluşmasından kaynaklı olarak ilk öğretmen olarak düşünülüp ideal öğretmen, genelde aile bireylerini içerecek biçimde belirtilmiş olabilir. Dost, arkadaş kavramlarının da yine sınıf öğretmenlerinin öğrencilere duygusal bakımdan yakınlık kurmasından dolayı öne çıktığı söylenebilir.

Öğretmen adayları ideal öğretmenin çeşitlilikleri/farklılıkları barındırması özelliğine yönelik metaforlar üretmişlerdir. Oğurlu, Öpengin ve Hızlı'nın (2015) çalışmasında bin bir çeşit kategorisinde yer alan metaforlar da öğretmenlerin farklılıklarını betimlemektedir. Öğretmen farklılıkları onların çok yönlü olmalarıyla da açıklanabilir. Öğretmen adaylarına göre bireysel farklılıkları dikkate alan öğretmenler ideal öğretmenler olabilir. Bu durum öğretmenlerden özellikle içinde bulunduğumuz yüzyılda ve öğretim programlarımızda öğretmen rollerinde açıklanan özelliklerle benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin çok yönlü olup bireysel farklılıklara yönelik hareket etmesi öğretme-öğrenme ortamı ve süreciyle alakalıdır. Öğretme-öğrenme ortamı ve süreci içerisinde öğretmenin dersini iyi bir şekilde planlanması da vardır. Planlı, programlı olma da öğretmenlerin öğretme-öğrenme ortamı tasarlamada, süreci yönetmede sahip olması beklenen özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları da ideal öğretmeni ifade ederken bu yönde açıklamalarda bulunmuştur. Çalışkan, Işık ve Saygın'ın (2013) çalışmasında da öğretmen adayları, dersi eğlenceli bir şekilde işleyen, öğrenci sıkıldığında farklı aktivitelerle öğrencinin dikkatini tekrar derse toplayan, konuları daha

anlaşılır bir hale getirmek için güncel hayattan örnekler veren ve farklı öğretim yöntemleri ile materyaller kullanabilen öğretmenleri ideal öğretmen olarak görmektedirler. Bu özellikler, dersi planlama, materyal hazırlama ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme özellikleri ile benzeşmektedir. Çelikkaya (2013) öğretmeni, her insanın gerçekleştirebileceği öğretme eyleminden farklı olarak bu eylemi derinlemesine, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştiren kişi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen adaylarının metaforları da bu durumu açıklar niteliktedir.

Değişimin, yeniliğin kaynağı olarak ideal öğretmenin ifade edilmesi öğretmenlerin çağa ayak uydurma noktasında sınıf öğretmeni adaylarının da farkında olduğu bir durum olarak görülebilir. Çalışkan, Işık ve Saygın'ın (2013) çalışmasında da öğretmen adaylarının ideal öğretmeni dersine ve konusuna hâkim, kendini geliştiren, branşında yenilikleri ve araştırmaları takip eden, çağın gerisinde kalmayan, gelişmeye ve değişmeye açık öğretmenler olarak belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmen yeniliğin kaynağı olarak görülmüştür. Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) bireylerin değişimlere uyum sağlamaları, teknolojiyi yakalayabilmeleri üzerinde durmuştur. İdeal bir öğretmen değişime ayak uydurmalı dünyada olan biteni takip etmelidir.

Bu metaforların dışında öğretmen adayları çevresel kavramları içeren, herhangi bir nesne ya da yer ile tanımlayan kavramlar da ideal öğretmene ilişkin metaforlar belirtmişler. Az sayıda öğretmen adayı da soyut kavramlar, diğer mesleklere ve eğlence içeren kavramlara yer vermiştir.

Öneriler

- ✓ Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarıyla yürütülmüştür. Diğer disiplinlerdeki öğretmen adayları ve öğretmenlerle bu konuda araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- ✓ Sınıf öğretmeni adaylarının özellikle meslek bilgisi derslerinde günümüz öğretmen rolleri üzerinde öğretim tasarımları oluşturulabilir.

Kaynakça

Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi, 40,* 160-175.

Arnon, S. ve Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers And Teaching: Theory And Practice, 13* (5), 441-464.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6* (4), 693-712.

Creswell, J.W. (2014) *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches.* Los Angeles*:* Sage,

Cülha, A., Ateş, R. ve Nazlı, K. (2018) Özel yetenekli öğrencilerin ideal öğretmene ilişkin metaforları. *Harran Maarif Dergisi, 3* (1), 39-51.

Çalışkan, M., Işık, N. E. ve Saygın, Y. (2013). Prospective teachers' perception of ideal teacher. *Ilköğretim Online, 12* (2), 578-584.

Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programındaki derslerin öğrenilme düzeyleri (öğretmen adaylarının öznel algıları). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 6* (2), 300-315.

Egüz, Ş. ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin "Öğretmen" kavramına ilişkin kullandıkları Metaforlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (1), 79-91.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Edge Akademi.

Feldmen, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education, 5,* 243-288.

Fidan, N. (1993). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: Alkım Yayınevi.

Gül, G. (2004). Birey, toplum, eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236.

Gültekin, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin ideal öğretmen algısı. *Turkish Studies, 10* (11), 725-756.

Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program.* Washington: National Council for the Accreditation of Teacher Education.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8* (2), 293- 310.

Oğurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *46*, 67-83.

Özabacı, N. ve Acat, B. (2005). Öğretmen adaylarının kendi özellikleri ile ideal öğretmen özelliklerine dönük algılarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *42*, 211-236.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim.* Ankara: Pegem Akademi.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2* (2), 131-155.

Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, *155*, 162-169.

Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6* (4), 324-341.

Uslu, N., Kocakülah, A. ve Gür, H. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim, bilim insanı ve öğretmen kavramlarına ilişkin metafor algılarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *5* (1), 354-364.

Vadeboncoeur, J. A. (1998). Emancipatory knowledge construction in teacher education: Developing critically conscious roles through metaphor and service learning. Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado.

Woolfolk, A. (1980). *Educational psychology for teachers.* New Jersey: Engelwood Cliffs.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen *adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: Bir metaforik çalışma. Mersin* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *9* (1), 151-164.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Ortamında Geri Bildirime Yer Verme Durumları ve Geri Bildirime İlişkin Görüşleri

Situations of Pre-Service Primary School Teachers Using Feedback in Classroom Environment and Their Opinions About Feedback

Ezgi Çetinkaya Özdemir[1], Bengisu Kaya[2]

Özet

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf içerisinde kullandıkları geri bildirimlerin belirlenmesi ve adayların geri bildirime yönelik görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılında, iki devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören on altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem formu ve anket formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının işledikleri derslerde geri bildirime genel olarak yer verdiklerini göstermiştir. Genellikle alan bilgisi ve pedagojik açıdan kısmen yeterli olduklarını düşünen öğretmen adayları, Lisans eğitiminde edindikleri bilgilerin tek başına yeterli olmadığını, bu bilgilerin uygulama düzeyinde de kullanılmasına ortam sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Araştırmacıların gözlemleri sonucunda ise, hem bireysel hem de sınıfa yönelik geri bildirimler vermeyi tercih eden öğretmen adaylarının, "betimleyici", "pozitif", "öğrencinin performansını geliştiren", "normal kapsamda" ve "öğrenciyi rencide etmeyen" geri bildirimler verdikleri belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Geri bildirim, sınıf öğretmeni adayı, öğretmen yetiştirme, ilkokul

Abstract

In this study, it was aimed to determine feedback used by pre-service primary school teachers in classroom and to get their opinions about feedback. This is a case study, a qualitative research design. Study was conducted with 16 pre-service teachers at Department of Primary Education at two different public universities in 2018-2019 academic year. An observation form, and a questionnaire form was used as data collection tool. Results showed that pre-service teachers usually provide feedback in their courses. They think that they're partially sufficient in "content knowledge" and "pedagogical", also emphasized that information acquired in undergraduate education isn't sufficient alone, it's important to provide an environment for use of this information at the application level. As a result of observations of the researchers show that pre-service teachers gave feedback about "descriptive", "positive", "improving performance of the student", "normal scope" and "not offending the student" for both individual and whole class.

Keywords: Feedback, pre-service primary school teachers, teacher training, primary school

Giriş

Öğrenme, yaşam boyu süren ve yeni bir beceri ya da akademik bir konuda uzmanlaşmanın yanı sıra duygusal gelişmeyi, toplumsal etkileşimi ve kişilik gelişimini kapsayan bir süreç olarak değerlendirilebilir (Akbay, 2017). Etkili bir öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi için öğrencinin ne bildiği, ne öğrendiği ve ne kadar öğrendiğine bakılması ve öğrenciye bununla ilgili bilgi verilmesi gerekmektedir. Bacanlı (1999)'ya göre, öğrenci gerçekleştirilen öğrenmenin yeterli olup olmadığını, motivasyon süreci ortadan kalkmadan öğrenmelidir. Bunu sağlamanın en iyi yolu da öğrencilere öğretimin kalitesini arttıran en önemli unsurlardan biri olan dönüt vermektir.

Dönüt ya da geri bildirim kavramının birçok tanımı bulunmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerin yaptığı işlere karşılık verdikleri cevaplar olarak ifade edildiği (Askew, 2000) gibi Bloom (1979) tarafından ise öğrenme sürecinde bulunan kişiye, belli koşullarda iletilen mesajların tümü olarak belirtilmiştir (Akt: Dökmen, 1982). Geri bildirim, öğrencinin gerçekleştirdiği bir davranışın sonucu hakkında bilgi vermek, hedefin gerçekleşme düzeyine bakarak sistemin işlerliğini incelemek, ortaya çıkan olumsuzlukların nasıl ve hangi yolla giderileceğini belirlemek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Gömleksiz, 2014). Sarsar ve Ceylan (2017), geri bildirimin eğitim-öğretim sürecinde bulunması gereken bilgi alışverişi süreci olduğunu belirtmiş, sürecin sağlıklı olmasını ve öğrenmenin daha etkili gerçekleşmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Öğrenci ne yapacağını ve nasıl yapacağını bilirse daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu yüzden geri bildirim, okul içinde ya da dışında, öğrenmenin gerçekleşmesi ve gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Rowe & Wood, 2008). Bee ve Bee (1997), geri bildirimin amaç ve faydalarını şu şekilde belirtmiştir:

- Geri bildirim, öğrenme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Aslında bireye, geri bildirim vererek öğrenmesine, yeni bilgi ve beceriler kazanmasına yardımcı olunmaktadır.
- Geri bildirim, geri bildirim verilen kişiyi bilgi ve becerilerinde uygun standartlara ulaştırmaya yönlendirir.

[1] Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ezgicetinkaya1990@gmail.com
[2]Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bengisu.kaya@beun.edu.tr

- Geri bildirim, geri bildirim verilen kişinin benliği ve davranışlarına olumlu bir tavırla yaklaşarak ve uygun standartları örnek vererek bilgi ve becerileri hakkında bilgi sağlar.

Öğretmen, öğretim süreci içerisinde en önemli geri bildirim sağlayıcısıdır (Hattie ve Timperley, 2007). Bu yüzden öğretim sürecinin kalitesi, öğretmenin sınıf içinde gösterdiği davranış ve tutumlarla ilişkilidir. Nicaise, Bois ve Fairclough (2007), öğrenme sürecindeki başarının, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimlerini gözlemleyerek ve zamanında geri bildirim vererek gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda doğru cevap veren öğrenciye öğretmenin geri bildirimde bulunması, becerilerinin arttığını ve daha fazlasını öğrenmeye hazır olduğunu ifade ettiğinden öğrencinin motivasyonunu da güçlendirir (Schunk, 1995). Ayrıca geri bildirim öğretmenin uygun kararı vermesi ve öğrenciyle kurduğu iletişime bağlıdır. Yani öğretmen öğrencisine uygun olan geri bildirimi vermeli ve çeşitlendirmelidir (McMillan, 2015).

Öğrencilere performansları ile ilgili verilen geri bildirimlerin yol gösterici olduğu belirtilirken bunun yanında çoğunlukla sayı, sembol ya da tek bir kelimeyle ifade edilen ceza, ödül ya da övgü içeren geri bildirimin öğrencilere ne yapmaları gerektiği konusunda yeterli bilgi vermediği için yarar sağlamamaktadır (Davies, 2003). Orsmond, Merry ve Reiling (2005)'e göre, nitelikli öğretimi sağlayan öğelerden biri olan etkili geri bildirim, öğrencilerin öğrenmelerini artıracak ve gelişimlerini kolaylaştıracak biçimde bireysel ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun olmalıdır. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin gelişim özelliklerini gözlemleyerek uygun geri bildirim vermeli ve geri bildirimler öğrenci çalışmalarına yönelik olmalıdır (Nicaise, Bois ve Fairclough, 2007). Aynı zamanda öğrenme becerisini geliştirmek için zamanında ve uygun yollarla verilmelidir (Hattie ve Timperley 2007). O'Reilly, Renzaglia ve Lee (1994) de bu düşünceyi destekleyerek geri bildirimin anında verilmesi ve sistematik, düzeltici, olumlu olması gerektiğini ifade etmiştir. Mc Millan (2015, s. 165-169), geri bildirim verirken geri bildirimin miktarı, zamanlaması, şekli, tarzı ve hedef kitlesine dikkat etmek gerektiğini vurgulamıştır.

Odabaşı Çimer, Bütüner ve Yiğit (2010), iyi bir geri bildirimin;

- Öğrencileri durumları hakkında bilgilendirme
- Öğrencileri performansları üzerinde düşünmeye teşvik etme
- Öğrencileri hedefler konusunda bilgilendirme
- Mevcut performans ile hedef arasındaki açığı kapatma konusunda yol gösterme gibi özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Adrienne (1997), öğretim süreci içerisinde verilen geri bildirimin öğrenci başarısını %50'den %89'a çıkardığını belirtmiştir (akt: Odabaşı Çimer, Bütüner ve Yiğit, 2010). Bu denli önemli olan ve öğretim sürecinin öğrenci üzerinde etkisini olumlu yönde arttıran geri bildirime ilişkin araştırmaların çok yaygın olmadığı görülmektedir (Weaver, 2006).

Nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıyan öğretmenlerin, bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için hizmet öncesi eğitim döneminden başlayarak kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimi sürecinde, adayların fakültelerde aldıkları teorik bilginin yanında uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması dersiyle kazandıkları tecrübeler de çok önemli bir yer tutmaktadır (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bektaş ve Ayvaz (2012)'a göre, okulda kazandıkları tecrübeler öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirme ve mesleğin inceliklerini öğrenebilme açısından gereklidir.

Bu araştırmanın amacı, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında gittikleri ilkokullarda sınıf içerisinde kullandıkları geri bildirimleri belirlemek ve adayların geri bildirime yönelik görüşlerini almaktır. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları geri bildirim kavramını nasıl tanımlamaktadır?
2. Öğretmen adaylarına göre geri bildirimin etkisi nedir?
3. Öğretmen adayları geri bildirimden ne düzeyde yararlanmaktadır?
4. Öğretmen adaylarının geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının sınıf ortamında verdikleri geri bildirimlerin biçimi, zamanlaması, miktarı, alıcısı ve içeriği nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının geri bildirime yönelik görüşleri alınmış ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde kullandıkları geri bildirimler gözlemlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında biri Batı Karadeniz'de, bir diğeri Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan iki devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören on altı öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, sekizinci yarıyıl dersi olan "Öğretmenlik Uygulaması II" dersini hâlihazırda alan öğretmen adaylarıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak geri bildirim gözlem formu ve yorumlamaya dayalı açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Öğretmen adayları, "Öğretmenlik Uygulaması II" dersi kapsamında gittikleri ilkokullarda ders anlatma sürecinde araştırmacılar tarafından dörder saat boyunca geri bildirim gözlem formu aracılığıyla gözlemlenmiştir. Gözlem aşamasının ardından araştırmacılar, yorumlamaya dayalı açık uçlu sorulardan oluşan anket formu aracılığıyla öğretmen adaylarının yazılı olarak görüşlerini almıştır.

Geri Bildirim Gözlem Formu

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucu araştırmacılar tarafından geliştirilen geri bildirim gözlem formu, Eğitim Fakültesinde görev yapan üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda gözlem formuna son şekli verilmiştir. "Evet" ve "Hayır" şeklinde iki cevaplı olan geri bildirim gözlem formu; geri bildirimin içeriği, geri bildirimin zamanlaması, geri bildirimin verilme biçimi, geri bildirimin alıcısı ve geri bildirimin miktarı şeklinde beş ana kriterden oluşmaktadır. Bu kriterler de kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır.

Anket Formu

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yorumlamaya dayalı açık uçlu sorulardan oluşan anket formu, nitel araştırma alanında çalışmaları olan iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Elde edilen görüşler doğrultusunda düzenlenerek son şekli verilen form, on açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmen adayları, "Öğretmenlik Uygulaması II" dersi kapsamında gittikleri ilkokullarda işledikleri ders sürecinde araştırmacılar tarafından dörder ders saati gözlemlenmiştir. Ders sürecinde geri bildirime yer verme durumları araştırmacılar tarafından gözlem formuna işaretlenmiştir. İkinci aşamada ise, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu aracılığıyla katılımcıların geri bildirime yönelik yazılı görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının anket formundaki sorulara verdikleri yanıtların analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorulara göre belirlenen temalar şu şekildedir:

- Geri Bildirimin Tanımlanması
- Geri Bildirimin Etkisi
- Geri Bildirimden Yararlanma
- Geri Bildirime Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyi
- Öğretmen Adaylarının Verdikleri Geri Bildirimlerin Biçimi, Zamanlaması, Miktarı, Alıcısı, İçeriği

Her bir tema ile ilgili katılımcıların görüşlerine dayalı olarak kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcılardan alınan görüşler için içerik analizi yapılarak "anahtar kelimeler" belirlenmiş ve görüşlerin tekrar edilme sıklığına göre frekans değerleri verilmiştir. Ayrıca katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma bulguları desteklenmiştir. Çalışma içerisinde görüşlerine yer verilen öğretmen adayları için "Öğretmen Adayı 1" (Ö.A.1) biçiminde kod isimler kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sorularına göre belirlenen temalar altında sunulan görüşlere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının *"geri bildirimin tanımlanması"* temasına yönelik verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Tablo 1'de öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 1. "Geri Bildirimin Tanımlanması" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	Anahtar Kelimeler	f
İletişim (sözlü ifade, yazılı ifade, beden dili ile ifade)	İletişim sürecinde karşılıklı mesaj alıp verme	6
Bilgi Verme (davranışa yönelik bilgi, cevaba verilen tepki, ipucu)	Yapılan işin doğruluğu ile ilgili bilgilendirme yapma	5
	Eksiklerle ilgili bilgilendirme ve eksikliği düzeltme	3
	Yanıtın doğru olup olmadığını bildirme	3
	Bilginin hatırlatılması	1
Bilginin Ölçülmesi	Bilgi düzeyinin ölçülmesi	1
Pekiştireç (davranışı arttırma, doğruyu pekiştirme)	Katılımı artırma	3

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geri bildirimin tanımlanmasına yönelik görüşlerinin; *"iletişim", "bilgi verme", "bilginin ölçülmesi", "pekiştireç"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının geri bildirime ilişkin görüşlerinin "iletişim" ve "bilgi verme" temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. İletişim boyutunu vurgulayan bir öğretmen adayı (Ö.A.1) *"Geri bildirim, sözlü, yazılı ya da beden dili ile yapılan herhangi bir davranışın sözlü, yazılı ya da beden dili ile karşı tarafa ifade edilmesidir."* demiştir. Katılımcıların çoğuna göre geri bildirim, karşılıklı mesaj alıp verme ile gerçekleştirilen iletişim sürecinde, yapılan işin doğruluğu ile ilgili öğrencilere bilgilendirmede bulunmayı içermektedir. Bir kısmı ise iletişim sürecinde eksiklerle ilgili bilgilendirme ve eksikliği düzeltmenin ayrıca yanıtın doğru olup olmadığını bildirmenin geri bildirim olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı *"Geri bildirim öğrencilerin verdiği cevaplara karşı verilen tepkidir. Öğrencinin verdiği cevabın doğruluğuna ya da yanlışlığına karşı öğrenciye doğru cevabı pekiştirmek ya da yanlış cevabı ipucu verilerek doğru cevaba ulaşmasını sağlamaktır."* (Ö.A.2) şeklindeki görüşüyle geri bildirimin hem bilgi veren bir araç hem de pekiştireç olarak kullanıldığını vurgulamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının *"geri bildirimin etkisi"* temasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Tablo 2'de öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri sunulmuştur.

Tablo 2. "Geri Bildirimin Etkisi" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	Anahtar Kelimeler	f
Geri Bildirimin Öğrenmeye Etkisi	Eksiklikleri fark etme/düzeltme	6
	Öğrenmeye olumlu katkı sağlaması	4
	Hatayı tekrarlamama	3
	Öğretmen öğrenci arasındaki iletişimi artırması	3
	Derse yönelik dikkati ve isteği artırması	2
	Öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlaması	2
	Öğrencilerin geri bildirimden farklı düzeylerde yararlanması	1
	Konunun öğrenilme durumunu belirleme	1
Verilen Geri Bildirimlerin Etkililiği	Etkili	9
	Kısmen	5
	Etkili değil	2
Etkili Geri Bildirimin Özellikleri	Öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır	7
	Anında verilmelidir	5
	Sade bir dil kullanılarak verilmelidir	4
	Öğrenilenleri pekiştirmelidir	4

	Konunun/çalışmanın türüne uygun olmalıdır (sözlü/yazılı/uygulamalı)	3
	Pozitif olmalıdır	3
	Öğrencinin düşünme becerisini harekete geçirebilmelidir	2
	Yanlış öğrenmeleri gidermeleridir	1
	Uygulamaya dayalı olmalıdır	1
	İhtiyaca yönelik verilmelidir	1

Öğretmen adaylarının geri bildirimin etkisine yönelik görüşlerinin; *"geri bildirimin öğrenmeye etkisi"*, *"verilen geri bildirimlerin etkililiği"* ve *"etkili geri bildirimin özellikleri"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Geri bildirimin öğrenmeye etkisi kategorisine yönelik en sık belirtilen görüş, eksikliklerin fark edilmesi/düzeltilmesi olmuştur. Ayrıca geri bildirimin öğrenmeye olumlu katkı sağlaması yönünde de etkisi olduğunu belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Bir öğretmen adayı (Ö.A.3) *"Öğrencinin yaptığı çalışmada aynı hatalara rastlamıyorum"* diyerek hatanın tekrarlanmamasına yönelik vurgu yapmıştır.

Bu temanın ikinci kategorisine ilişkin, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu verilen geri bildirimlerin etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu durum bir öğretmen adayı (Ö.A.4) tarafından *"Verdiğim geri bildirimlerin sayesinde öğrenci kendi durumunu öğrenme imkânı buluyor. Eksiğini ve yanlışını görüp düzeltebiliyor. Başarıya yönelik verilen geri bildirimde öğrencinin derse karşı daha istekli olmasını sağlıyor. Öğrenciyi rencide etmeden, anında ve sade bir dille verilen geri bildirimin öğrenmeye olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum."* şeklinde ifade edilmiştir. Bu kategoriye ilişkin Ö.A.5, öğrencinin akademik başarı düzeyi azaldıkça geri bildirimin de etkisinin azaldığını söyleyerek, geri bildirimin kısmen etkili olduğunu ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı (Ö.A.6) ise *"Etkili olduğunu düşünmüyorum. Bulunduğum okulda çocukların eğitim seviyesi çok geride. Verdiğim geri bildirimler tekrar edilse de kalıcı olmuyor."* şeklindeki görüşüyle öğrencinin akademik başarı düzeyinin düşük olmasının geri bildirimden alınacak verimi olumsuz yönde etkilediğine dikkat çekmiştir.

"Etkili geri bildirimin özellikleri" kategorisine yönelik, geri bildirimin öğrencinin düzeyine uygun olması ve anında verilmesi gerektiği öğretmen adayları tarafından en sık ifade edilen görüşlerdendir. Bu durum bir öğretmen adayının (Ö.A.7) görüşlerine *"Geri bildirimin anında ve ihtiyaca yönelik verilmesi gerektiğini düşünüyorum ve geri bildirim öğrenciye hitap etmelidir."* biçiminde yansımıştır. Benzer şekilde öğretmen adayı (Ö.A.8) de, geri bildirimin zamanlamasının önemli olduğunu, performanstan çok sonra verilen geri bildirimin etkisinin buna bağlı olarak azalacağını, öğrencinin performansından kısa bir süre sonra verilen geri bildirimin öğrencinin davranışında daha etkili olacağını ifade etmiştir. Buna ek olarak aynı öğretmen adayı, geri bildirimin genellikle pozitif olması gerektiğini, bunun nedeni olarak, negatif bir geri bildirimin öğrencide olumsuz davranışın oluşmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Başka bir öğretmen adayı (Ö.A.9) ise geri bildirim ve uygulama ilişkisine dikkat çekerek, etkili bir geri bildirimin uygulamaya yönelik olması gerektiğini, öğrencinin birebir yaparak yaşayarak öğrenmesinin kalıcılık açısından daha etkili olacağını, bu şekilde bilginin uzun süreli bellekte kalarak verimli bir öğrenme gerçekleştirileceğini vurgulamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının *"geri bildirimden yararlanma"* temasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Tablo 3'te öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. "Geri Bildirimden Yararlanma" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	**Anahtar Kelimeler**	**f**
Geri Bildirime Yer Verme	Evet	16
Yanlış Öğrenmelere Yönelik Verilen Geri Bildirim	Uygulamaya dayalı	10
	Sözlü	8
	Sözlü-Yazılı	7
	Yazılı	1
Eksik Öğrenmelere Yönelik Verilen Geri Bildirim	Uygulamaya dayalı	9
	Sözlü	9
	Sözlü-Yazılı	5
	Sözlü	14

Tam ve Doğru Öğrenme Durumunda Geri Bildirim	Uygulamaya dayalı	6

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının geri bildirimden yararlanma temasına yönelik görüşlerinin; *"geri bildirime yer verme", "yanlış öğrenmelere yönelik verilen geri bildirim", "eksik öğrenmelere yönelik verilen geri bildirim", "tam ve doğru öğrenme durumunda geri bildirim"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Geri bildirime yer verme kategorisine yönelik, öğretmen adaylarının hepsinin öğretim sürecinde geri bildirime yer verdikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu, "yanlış öğrenmelere yönelik" uygulamaya dayalı geri bildirimler vermektedir. Buna yönelik bir öğretmen adayı (Ö.A.10) *"Uygulamaya dayalı örnekler verilerek öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek onlarda daha kalıcı bilgiye sebep olacağından yaparak-yaşayarak bildirmenin daha etkili olacağını düşünmekteyim."* diyerek uygulamaya dayalı geri bildirimden yararlanma gerekçesini açıklamıştır. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretmen adaylarının bir kısmı ise hem sözlü hem de yazılı geri bildirimler verdiğini ifade etmiştir. Buna yönelik bir öğretmen adayı (Ö.A.11) *"İlk olarak sözlü açıklama yaparım, derste nelerden bahsettiğimi sorarım. Yanlışlar düzelmediyse yazılı notlardan faydalanırım ve düzeltmesini sağlarım."* biçimdeki görüşüyle sözlü ve yazılı geri bildirimlerden yararlandığını ifade etmiştir.

"Eksik öğrenmelere yönelik verilen geri bildirim" kategorisi ile ilgili öğretmen adaylarının çoğunun uygulamaya dayalı ve sözlü geri bildirimler verdiği görülmektedir. Katılımcılardan Ö.A.4, *"Materyal, oyun veya etkinlik tasarımı yaparken konuyu aşamalı olarak vermeye çalışırım. Bu sayede öğrencinin eksik öğrendiğini hissettiğim zaman uygun aşamayı seçerek öğrencinin tekrar etmesini sağlarım."* diyerek eksik öğrenmelere yönelik uygulamaya dayalı geri bildirimlerden nasıl yararlandığını açıklamıştır.

"Tam ve doğru öğrenme durumunda geri bildirim" kategorisine yönelik öğretmen adaylarının tamamına yakını sözlü geri bildirimler vermektedir. Buna yönelik bir öğretmen adayı (Ö.A.12) *"Sözlü olarak yaptığı çalışmanın doğru olduğunu söylüyorum."* derken, başka bir öğretmen adayı (Ö.A.13) da *"Sözlü olarak bu konuya gereken ilgiyi ve çabayı gösterdiğini söylüyorum."* demiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının, tam ve doğru öğrenen öğrencilere verdikleri geri bildirimlerle onları motive ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmen adaylarının *"geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeyi"* temasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Tablo 4'te öğretmen adaylarının görüşleri neticesinde belirlenen kategoriler, anahtar kelimeler ve frekans değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. "Geri Bildirime Yönelik Bilgi ve Uygulama Düzeyi" Temasında Elde Edilen Kategoriler, Anahtar Kelimeler ve Frekans Değerleri

Kategori	**Anahtar Kelimeler**	**f**
Alan Bilgisi (yetersiz alan bilgisi, sayısal derslerde yetersiz geri bildirim, sözel derslerde uygun geribildirim)	Kısmen yeterli	12
	Yeterli	4
Pedagojik Bilgi (uygulamalı derslerde yetersizlik, öğrenci düzeyine inememe)	Kısmen yeterli	8
	Yeterli	6
	Yetersiz	2
Lisans Eğitimi	Kısmen yeterli	8
	Yeterli	5
	Yetersiz	3

Öğretmen adaylarının geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeyi ile ilgili görüşlerinin; *"alan bilgisi", "pedagojik bilgi", "lisans eğitimi"* kategorilerinin altında toplandığı görülmektedir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeylerini "alan bilgisi" açısından "kısmen yeterli" bulmaktadır. Bu durum bir öğretmen adayının (Ö.A.1) görüşlerine *"Aslında değişiyor. Kişi kendi bildikleri kadar yeterli olur. Sayısal alanlarda daha iyiyim. Sözel bazı derslerde eksiklerim var. Teorik olarak yeterli olabilirim ama önemli olan uygulamalı olarak da yeterli olmamdır. Bunun için öğrenciyle daha çok zaman geçirmem gerekiyor."* biçiminde yansımıştır. Başka bir öğretmen adayı (Ö.A.8) ise *"Geri bildirim verirken alan konusunda kendimi yeterli görüyorum. Fakat alan bilgisini dallara ayıracak olursak Türkçe, Hayat bilgisi gibi sözel derslerde alan bilgimin daha iyi olduğunu düşünüyorum. Ama matematik gibi sayısal derslerde öğrencilere vereceğim geri bildirimlerde tereddütlerim olduğunu düşünüyorum."* demiştir. Buna göre öğretmen adayları, alan bilgisi açısından derslere göre yeterlilik düzeylerinin değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. "Alan bilgisi" açısından kendisini "yeterli" bulan bir öğretmen adayı (Ö.A.6) ise *"Alan bilgisi açısından yeterli olduğumu*

düşünüyorum. Konuya önceden hazırlanırım, örneklerle ve merak uyandırarak dersi zevkli hale getirmeye çalışarak çeşitli materyallerle desteklerim." diyerek, öğretmenin ön hazırlık yapmasının önemini vurgulamıştır.

"Pedagojik Bilgi" kategorisinde, öğretmen adaylarının yarısı kendilerini "kısmen yeterli" bulmaktadır. Bu görüşe sahip olan öğretmen adaylarından biri (Ö.A.14) *"Teorik olarak bilgim var ancak bu bilgileri uygulamada tecrübesiz olmam kendimi geliştirmem gerektiğini gösteriyor."* biçimindeki ifadesiyle, bilginin uygulama ile desteklenmesinin önemine vurgu yapmıştır. Bu kategoriye ilişkin kendisini "yeterli" bulan bir öğretmen adayının (Ö.A.4) *"Pedagojik açıdan kendimi yeterli görüyorum. Öğrencinin seviyesine inerek verdiğim geri bildirimin öğrenciye olan etkisini empati kurarak anlamaya çalışırım. Yapıcı ve etkili geri bildirim vermeye çalışırım."* şeklindeki görüşleri dikkat çekicidir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan öğretmen adaylarının yarısı, geri bildirime yer verme açısından "lisans eğitimi"ni "kısmen yeterli" bulmaktadır. Buna ilişkin bir öğretmen adayı (Ö.A.12) *"Aldığımız eğitim genel itibari ile bilgi düzeyine katkı sunuyor. Uygulama düzeyinde eksiklikler mevcut. Geri bildirim daha çok Öğretmenlik Uygulaması dersinde kendi kendine gelişiyor."* diyerek, bilginin uygulama ile desteklenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Lisans eğitimini "yeterli" bulan bir öğretmen adayının (Ö.A.9) *"Elbette aldığım eğitimin geri bildirime etkisi vardır. Ancak benim için en büyük verim öğretmenlik uygulamasında oldu. Çünkü teorik olarak verilen bir olguyu pratiğe dönüştürme fırsatım oldu. Bunun yanında deneyim açısından etkili olduğunu düşünüyorum."* şeklindeki görüşleri ile lisans eğitimini "yetersiz" bulan bir öğretmen adayının (Ö.A.3) *"Açıkçası derslerde geri bildirim üzerinde sadece sözlü bir şekilde değiniliyor. Bir uygulama ortamı oluşturularak önemi gösterilse daha etkili olur. Çünkü geri bildirimin önemini uygulama yaptığımız okullarda öğretmenin dönütüyle önemini fark ediyoruz. Bu bakımdan sadece bilgi, uygulamamızda yeterli değil."* yönündeki ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir. Lisans eğitiminde edindikleri bilgilerin tek başına yeterli olmadığını, bu bilgilerin uygulama düzeyinde de kullanılmasına ortam sağlanmasının oldukça önemli olduğunu vurgulayan öğretmen adayları, böyle bir ortama daha çok Öğretmenlik Uygulaması dersi ile kavuştuklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci ve son alt probleminde öğretmen adaylarının verdikleri geri bildirimler araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Bunun için öğretmen adayları, araştırmacılar tarafından dört ders saati boyunca gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, işledikleri dersler ve sınıf düzeyleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetleri, İşledikleri Dersler ve Sınıf Düzeyleri

KOD	CİNSİYET	DERS ADI	SINIF DÜZEYİ	KOD	CİNSİYET	DERS ADI	SINIF DÜZEYİ
1.Ö.A	Kadın	Fen Bilimleri	4. sınıf	**9.Ö.A.**	Erkek	Fen Bilimleri	4. sınıf
		Türkçe	4. sınıf			Fen Bilimleri	3. sınıf
		Türkçe	4. sınıf			Matematik	4. sınıf
		Serbest Etkinlik	3. sınıf			Matematik	3. sınıf
2.Ö.A.	Kadın	Matematik	4. sınıf	**10.Ö.A.**	Erkek	Hayat Bilgisi	3.sınıf
		Matematik	1.sınıf			Sosyal Bilgiler	4.sınıf
		Matematik	4.sınıf			Matematik	4.sınıf
		Matematik	1.sınıf			Matematik	4.sınıf
3.Ö.A.	Kadın	Fen Bilimleri	3.sınıf	**11.Ö.A.**	Erkek	Matematik	4. sınıf
		Matematik	1.sınıf			Matematik	3. sınıf
		Matematik	1.sınıf			Sosyal Bilgiler	4.sınıf
		Matematik	3.sınıf			Fen Bilimleri	4.sınıf
4.Ö.A.	Erkek	Türkçe	4.sınıf	**12.Ö.A.**	Erkek	Matematik	4. sınıf
		Fen Bilimleri	3.sınıf			Matematik	3. sınıf
		Fen Bilimleri	3.sınıf			Fen Bilimleri	3. sınıf
		Serbest Etkinlik	3.sınıf			Matematik	3. sınıf
5.Ö.A.	Erkek	Hayat Bilgisi	1.sınıf	**13.Ö.A.**	Kadın	Türkçe	2.sınıf
		Türkçe	4.sınıf			Hayat Bilgisi	2.sınıf
		Türkçe	4.sınıf			Beden Eğitimi	2.sınıf
		Hayat Bilgisi	2.sınıf			Müzik	2.sınıf
6.Ö.A.	Kadın	Hayat Bilgisi	2.sınıf	**14.Ö.A.**	Erkek	Türkçe	2.sınıf
		Matematik	2.sınıf			Hayat Bilgisi	2.sınıf
		Hayat Bilgisi	3.sınıf			Türkçe	2.sınıf
		Hayat Bilgisi	2.sınıf			Matematik	2.sınıf
7.Ö.A.	Erkek	Matematik	3.sınıf	**15.Ö.A.**	Erkek	Türkçe	1.sınıf
		Hayat Bilgisi	2.sınıf			Matematik	2.sınıf
		Matematik	1.sınıf			Türkçe	2.sınıf
		Matematik	2.sınıf			Matematik	1.sınıf
8.Ö.A.	Erkek	Hayat Bilgisi	2.sınıf	**16.Ö.A.**	Erkek	Hayat Bilgisi	2.sınıf
		Sosyal Bilgiler	4.sınıf			Görsel Sanatlar	2.sınıf
		Hayat Bilgisi	2.sınıf			Matematik	2.sınıf
		Hayat Bilgisi	2.sınıf			Beden Eğitimi	2.sınıf

Öğretmen adaylarının işledikleri bu derslerde verdikleri geri bildirimler; geri bildirimin verilme biçimi, geri bildirimin zamanlaması, geri bildirimin miktarı, geri bildirimin alıcısı, geri bildirimin içeriği kriterlerine göre incelenerek Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Verdikleri Geri Bildirimlerin Biçimi, Zamanlaması, Miktarı, Alıcısı, İçeriği

KRİTERLER	GERİ BİLDİRİMİN VERİLME BİÇİMİ			GERİ BİLDİRİMİN ZAMANLAMASI			GERİ BİLDİRİMİN MİKTARI			GERİ BİLDİRİMİN ALICISI		GERİ BİLDİRİMİN İÇERİĞİ																	
												Odak				Kıyaslama /Karşılaştırma			Fonksiyon		Değer		Açıklık/ Anlaşılırlık		Özgünlük			Ton (Sözcük Seçimi)	
	Sözlü	Yazılı	Uygulamaya Dayalı	Anında	Geciktirilmiş	Düzensiz	Sık sık	Nadiren	Hiçbir zaman	Bireysel	Sınıf	Çalışmanın kendisine	Öğrencinin yaptığı çalışmanın sürecine	Öğrencinin kendi kendini düzenlemesine	Öğrencinin kişiliğine	İyi bir çalışmanın nasıl olacağıyla ilgili	Diğer öğrencilerle karşılaştırarak	Öğrencinin önceki performansıyla karşılaştırarak	Değerlendirmeci/Yargılayıcı	Betimleyici	Pozitif	Negatif	Öğrencinin performansını geliştiren	Öğrencinin performansını geliştirmeyen	Aşırı titiz	Normal	Çok genel	Öğrenciyi rencide etmeyecek kelimeler kullanmak	Düşünce, ilgi veya meraka ilham olmak
ÖĞRETMEN ADAYI	16	0	4	15	0	1	4	12	0	16	12	16	10	13	2	12	4	5	3	16	16	2	15	0	0	14	2	15	7

Tablo 6 incelendiğinde, "geri bildirimin verilme biçimi" kriterine göre öğretmen adaylarının hepsinin "sözlü" geri bildirimler verdiği, bunun yanı sıra dört öğretmen adayının "uygulamaya dayalı" geri bildirim verdiği görülmektedir. Gözlemler neticesinde elde edilen bu veri ile öğretmen adaylarından alınan görüşlerin benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının görüşleri, sözlü geri bildirimlerin daha çok verildiği, bunu uygulamaya dayalı geri bildirimlerin takip ettiği yönündedir.

"Geri bildirimin zamanlaması" bakımından öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu geri bildirimleri "anında" vermektedir, sadece bir öğretmen adayının verdiği geri bildirimler zamanlama açısından "düzensiz"dir. Öğretmen adaylarının bir kısmı "etkili geri bildirimin özellikleri" kategorisinde "geri bildirimin anında verilmesi" gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada öğretmen adaylarının geri bildirim hakkında bilgileri ile uygulama biçimlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

"Geri bildirimin miktarı" bakımından öğretmen adaylarının çoğunluğunun "nadiren" geri bildirim verdiği gözlenmiştir. Az sayıdaki öğretmen adayı ise geri bildirime "sık sık" yer vermiştir. Bu noktada geri bildirim verme sıklıkları değişkenlik gösterse de öğretmen adaylarının hepsinin geri bildirime yer verdikleri görülmektedir. Gözlemler sonucunda ulaşılan bulguların, katılımcılar tarafından "geri bildirime yer verme" kategorisinde belirttikleri görüşlerle benzerlik göstermektedir.

"Geri bildirimin alıcısı" kriterine göre öğretmen adaylarının hepsinin "bireysel" geri bildirimler verdiği, aynı zamanda on iki öğretmen adayının da "sınıf"a yönelik geri bildirimler verdiği gözlenmiştir. "Geri bildirimden yararlanma" temasında öğretmen adaylarından alınan görüşler incelendiğinde, verdikleri yanıtların daha çok "bireysel" geri bildirim dâhilinde olduğu görülmektedir. "Geri bildirimin alıcısı" kriterinde öğretmen adaylarının görüşleri ile araştırmacılar tarafından yapılan gözlemlerle ulaşılan bulguların örtüştüğü söylenebilir.

"Geri bildirimin içeriği" bakımından öğretmen adaylarının verdikleri geri bildirimler; odak, kıyaslama/karşılaştırma, fonksiyon, değer, açıklık/anlaşılırlık, özgünlük ve ton (sözcük seçimi) boyutlarına göre incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu;

- Çalışmanın kendisine yönelik *(Bir şeyin doğru veya yanlış olup olmadığıyla ve çalışmanın niteliği veya kapsamına yönelik),*
- İyi bir çalışmanın nasıl olacağıyla ilgili *(Öğrenci çalışmasını öğrenme hedefiyle karşılaştırmak kritere dayalı bir karşılaştırma yaparak ve öğrencinin bir sonraki amacın ne olması gerektiğine karar vermesine yardımcı olarak),*
- Betimleyici *(Öğrencilere not/puan vermeden, görülenleri ifade ederek),*
- Pozitif *(Yapılan işleri tanımlamak için pozitif yorumlar yaparak, performansı geliştirmek için yapılabileceklerle ilgili önerilerde bulunarak),*
- Öğrencinin performansını geliştiren *(Basit kelime ve cümle yapısını kullanarak, öğrencinin gelişim seviyesine uygun konuşmalar yaparak ve yazılar yazarak),*
- Normal kapsamda *(Kavramları/kriterleri tanımlayarak, belirgin öneriler sunarak)* ve
- Öğrenciyi rencide etmeyecek kelimeler kullanarak geri bildirimler vermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçları, gerçekleştirilen görüşme ve gözlem sonucunda elde edilen bulgulardan oluşmaktadır. Yapılan görüşmede elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmeni adaylarının geri bildirime ilişkin görüşleri geri bildirimin tanımlanması, geri bildirimin etkisi, geri bildirimden yararlanma ve geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeyi kavramları etrafında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının geri bildirim kavramını; iletişim, bilgi verme, bilginin ölçülmesi ve pekiştireç kavramlarıyla açıkladığı görülmektedir. Yapılan araştırmaya benzer sonuçlar elde eden çalışmalardan biri olan Köğce ve Baki (2014)'nin ortaokul matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin geri bildirim kavramını öğrenmeyi sağlayan bir yol, öğrencileri öğrenmelerinden haberdar etme, yönlendirme ve öğrenciyle kurulan iletişim şeklinde tanımladıkları ortaya çıkmıştır. Sarsar ve Ceylan (2017) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının geri bildirimi değerlendirme aracı olarak gördüğünü ve geri bildirimin motivasyon artırıcı etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının geri bildirimi tanımlarken kullandığı kavramlar olan bilginin ölçülmesi ve pekiştireç temalarını destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğretmen adayları öğrencinin düzeyine uygun, anında, pozitif ve uygulamaya dönük geri bildirimin öğrenciye olumlu katkı sağladığını ve öğrencinin eksiklerini düzeltme konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Kurt (2017) yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının gerçekleştirilen işlere ilişkin geri bildirim verilmesinin önemli olduğunu vurguladıklarını ifade etmiştir. Ayrıca verilen bildirimlerin yapılan çalışmadan hemen sonra ve

düzenli olarak verilmesi, motive edici unsurlar içermesi ve bireysel olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Tsai, Tsai ve Lin (2015) de uygun zamanda ve açık bir dille sunulan geri bildirimin motivasyon ve başarıya etki ettiğini belirtmiştir. Genel olarak işledikleri derslerde geri bildirime yer verdiklerini ifade eden öğretmen adayları, yanlış öğrenmelere sözlü ve yazılı, eksik öğrenmelere sözlü ve uygulamaya dayalı, tam ve doğru öğrenmelere ise sözlü geri bildirimler verdiklerini vurgulamışlardır. Casey ve McWilliam (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmen eğitimi sırasında öğretmenlere verilen performans geri bildirimlerinin genellikle sözel ya da grafiksel olarak sunulduğunu belirtmişlerdir. Hattie ve Timperley (2007)'e göre geri bildirim verirken amaçlanan şeyin iletilmek istenenin en doğru şekilde öğrenciye sunulması olduğu için geri bildirimin verilme şekli önem taşımaktadır. Ancak Brookhard (2008) öğretmenlerin geri bildirim verirken öğrencilerin özelliklerine çok fazla dikkat etmeden, kısa zaman sürmesi ve kolay olması nedeniyle sözlü geri bildirimi daha çok tercih ettiklerini ifade etmektedir. Yapılan araştırmanın sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Çünkü her ne kadar yazılı ya da uygulamaya dönük geri bildirim veren öğretmen adayları olsa da bütün öğretmen adayları sınıf ortamında en çok sözlü geri bildirimi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının geri bildirime yönelik bilgi ve uygulama düzeyi değerlendirildiğinde, genellikle alan bilgisi ve pedagojik açıdan kısmen yeterli olduklarını, sözel derslerde sayısal derslere göre daha etkili geri bildirimler verdiklerini ifade etmişlerdir. Lisans eğitiminde edindikleri bilgilerin tek başına yeterli olmadığını, bu bilgilerin uygulama düzeyinde de kullanılmasına ortam sağlanmasının oldukça önemli olduğunu vurgulayan öğretmen adayları, böyle bir ortama daha çok Öğretmenlik Uygulaması dersi ile kavuştuklarını belirtmişlerdir. Bütün eğitim-öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretimde, özellikle ileride öğretmen olmaya aday bireylerin öğrenim sürecinde, geribildirimin her düzeyde verilmesi, öğretmen adaylarının meslek hayatlarında geri bildirimi eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde kullanmaları açısından oldukça önemlidir (Aybek, Şimşek ve Temeltaş, 2011).

Araştırmacıların gözlemleri sonucunda elde edilen sonuçlar ise, öğretmen adaylarının tamamının sözlü geri bildirimler verdiği, bazı adayların uygulamaya dayalı geri bildirimi kullandığını göstermektedir. Anında geri bildirim vermeyi tercih eden adayların, çoğu nadiren geri bildirim verirken birkaç aday sık sık geri bildirim vermektedir. Hem bireysel hem de sınıfa yönelik geri bildirimler vermeyi tercih eden öğretmen adayları, çalışmanın kendisine ve iyi bir çalışmanın nasıl olacağına yönelik geri bildirim vermektedir. Wiliam (1999), öğrenciye verilen geri bildirimin, kişiliğine odaklandığında performans üzerinde kötü bir etki oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adayları doğru bir yöntem kullanmaktadırlar. Ayrıca adayların betimleyici, pozitif, öğrencinin performansını geliştiren, normal kapsamda ve öğrenciyi rencide etmeyen geri bildirimler verdikleri görülmektedir. Ayar (2009)'ın gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının olumlu geri bildirimler kullandıkları, olumsuz ifadelerden kaçındıkları belirlenmiştir. Çabakçor, Akşan, Öztürk ve Çimer (2011)'in ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları öğretmenler tarafından verilen geri bildirimlerin olumlu olmasının öğrencileri motive edeceğini ifade etmişlerdir. Siewert (2011) de beşinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öğrenciler öğretmenlerinin bildirim verirken olumlu yaklaşımda bulunmadıklarından rahatsız olduklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmanın sonuçları, geri bildirimin öğretim sürecinde olmazsa olmaz unsurlardan biri olduğunu ve aktif olarak sınıf ortamında kullanılması gerektiğini gösterir niteliktedir. Bu noktada öğretmenlik lisans sürecinden itibaren öğretmen adaylarının geri bildirimin kullanılması konusunda iyi yetiştirilmesi, gerekli bilgi ve becerilerin derslerde kazandırılması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde geri bildirimler yoluyla desteklenmesi noktasında öğretmenlerin büyük bir görev ve sorumluluğa sahip oldukları, geri bildirime yeterince yer vermeyen öğretmenler de düşünüldüğünde, hizmet içi eğitimler ve seminerler aracılığıyla öğretmenlerde geri bildirimin kullanılması ile ilgili farkındalık oluşturulması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin genellikle "yanlış cevap", "bilemedin" şeklinde verilen ve cevabın içeriğini açıklayıcı nitelikte olmayan geri bildirimlerden ziyade öğrencilerin nerede, nasıl bir yanlış yaptıklarını, bunu düzeltmek için ne yapmaları gerektiğini ifade etmeleri daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Kaynakça

Akbay, S. (2017). Eğitimin psikolojik temelleri. Fatma Susar Kırmızı ve Nil Duban (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 167-202). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ayar, T. (2009). Öğretme-öğrenme sürecinde geribildirim: dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geribildirim kullanımının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Aybek, E. C., Şimşek, A. S. ve Temeltaş, Y. O. (Mayıs, 2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının geri bildirim verme düzeylerinin bazı faktörlere göre incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. New York: Routledge/Falmer.

Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel.

Bee, R. ve Bee, F. (1997). *Yapıcı geribildirim* (A. Bora ve O. Cankoçak, Çev.). Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.

Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(3), 209-232.

Brookhard, S.M. (2008). How to give effective feedback to yours students. Association for supervision and curriculum development, USA.

Casey, A.M. & McWilliam, R.A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention, 30* (3), 251-268.

Çabakçor, B.Ö., Akşan, E., Öztürk, T. ve Odabaşı Çimer S. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik derslerinden aldığı ve tercih ettikleri geribildirim türleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education 2*(1), 46-68.

Davies, P. (2003). Closing the communications loop on the computerized peer-assessment of essays. *Association for Learning Technology Journal, 11* (1), 41-54.

Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15*(2), 71-79.

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.

Gömleksiz, M. (2014). Sözlükçe. Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 307-320). Ankara: Nobel.

Hattie, J.A. ve Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research. 77*, 81-112.

Köğce, D. ve Baki, A. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, geribildirimin veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences 13*(3), 767-792.

Kurt, S. Ç. (2017). Bir harmanlanmış öğrenme deneyimi. *İlköğretim Online, 16*(2), 860-886.

McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme: Etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.

Nicaise, V., Bois, J.E. ve Fairclough, S.J. (2007). Gils' and Boys' perceptions of physical education teachers' feedback: Effects on performance and psychological responses. *Journal of Sports Sciences, 25(8)*, 915-926.

Odabaşı Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri dönütlerin tiplerinin ve niteliklerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23*(2), 505-516.

O'Reilly, M. F., Renzaglia, A., ve Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29,* 22–33.

Orsmond, P., Merry, S. ve Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: A qualitative interview study. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(4),* 369-386.

Rowe, A.D. & Wood, L.N. (2008, January). *What feedback do students want?.* Retrieved in Australian Association for Research in Education (AARE) International Education Research Conference. Freemantle, Australia.

Sarsar, F. ve Ceylan, B. (2017). Öğretmen adaylarının duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Ege Education Technologies, 1*(2), 125-134.

Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment: Theory, research and applications* (pp.281-303). New York: Plenum.

Siewert, L. (2011). The effects of written teacher feedback on the academic achievement of fifth-grade students with learning challenges. *Preventing School Failure, 55*(1), 17-27.

Tsai, F. H., Tsai, C. C, ve Lin, K. Y. (2015). The evaluation of different gaming modes and feedback types on game-based formative assessment in an online learning environment. *Computers & Education, 81,* 259–269.

Weaver, M. R. (2006). 'Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses'. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(3),* 379-394.

Wiliam, D. (1999). Formative assessment in mathematics part 2: Feedback. *Equals: mathematics and special educational needs 5*(3), 8-11.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Becerileri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary School Teachers Life Skills and Life-Long Learning Tendencies

Çağdaş Korkmaz[1], Nil Duban[2]

Özet

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı isteklerini ve katılımlarını göstermeleri öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca yaşam becerilerine sahip öğretmenler bu becerileri sahip öğrenciler yetiştirebilir. Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ve yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri ile bunlar arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmış betimsel bir araştırmadır. Araştırma Batman ilinde görev yapan 328 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Yelkin Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği", Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği" kullanarak veriler toplanmıştır. Veriler istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu güvenilirlik analizine tâbi tutulmuştur. Yapılan analizler doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri alt boyutlarında en düşük ortalama "Motivasyon" en yüksek ortalama ise "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk'' olarak belirlenmiştir. Yaşam Becerileri alt boyutlarında en yüksek ortalama "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri" ve "İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri"dir.

Anahtar kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yaşam becerileri.

Abstract

Teachers 'willingness and participation in lifelong learning contributes to students' lifelong learning. Teachers who also have life skills can train students who have these skills. The main purpose of this research is to reveal the relationship between primary school teachers ' lifelong learning tendencies and their level of possession of life skills.It is a descriptive research conducted with relational scanning model from research models. The survey was conducted with 328 primary school teachers working in Batman province. Data were collected using the "Lifelong Learning trend scale" developed by Yelkin Diker Coşkun (2009) and the "Life Skills scale" developed by Bolat and Balaman (2017) to determine the lifelong learning trends of primary school teachers. The data were evaluated with the statistical package program. It has been subjected to reliability analysis. According to the analysis, the lowest average "motivation" in the lower dimensions of the primary school teachers 'lifelong learning tendencies was determined as "lack of regulation of learning' and the highest average was determined as "lack of regulation of learning". The highest average in the lower dimensions of life skills are "creative thinking and Critical Thinking Skills" and "communication interpersonal relationship skills".

Keywords: Lifelong learning, life skills.

Giriş

Değişimin son derece hızlı olduğu günümüz dünyasında bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri kazanması öğrenmeye olan gereksinimlerini arttırmaktadır. Bireylerin değişime ayak uydurmaları bilgi ve becerileri kazanmaları için sürekli kendilerini geliştirmeleri, yenilemeleri ve bazı öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriler arasında önemli becerilerden biri olan yaşam boyu öğrenme becerisinin, ilkokul dönemlerinde bireye kazandırılması durumunda yaşamı boyunca kişi kendisini geliştirebilir. Bu bağlamda geleceğin yönlendirilmesine etkisi çok fazla olan yetişecek yeni neslin yaşam boyu öğrenme becerilerini edinmesinde öğretmenlere düşen görev oldukça büyüktür. Bu sebeple, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı katılımlarını ve isteklerini göstermeleri öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesine yansıyacaktır.

Yaşam boyu öğrenme sürecinde gerekli olacak becerileri kazanmış, 21. yüzyıla uyum sağlamış vatandaşlar yetiştirmek son derece önemlidir. Bu noktada bu becerilerle günlük yaşamı örtüştüren yaşam becerileri de her yaştan birey için önemlidir. Küçük yaşlardan itibaren yaşam becerilenin kazandırılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Dolayısıyla da öğretmenlerin yetiştirdikleri bireyler bazı günlük ihtiyaçlar ve zorluklarla başa çıkabilmesini sağlayacak yaşam becerilerini öğrencilere kazandırması için öncelikli olarak kendilerinin bu yeterliliklere ulaşması gerekmektedir. Bu anlamda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam becerileri ve bu beceriler arasındaki ilişki bu çalışma kapsamında ele alınmıştır.

İçinde yaşanan ve bilginin güncellenerek geliştiği çağ "Bilgi Çağı", bilgi çağını yaşayan toplumlar ise "Bilgi Toplumu" adını almaktadır (Merter ve Koç, 2010:524). Bilgi toplumundaki bireylerden beklentiler de farklılaşmaktadır (Wagner, 2008). Bilgi toplumunda kişi, bilim dünyasının verileri çözümlemek, kullanmak, yorumlamak, yeni fikirler üretmek, sorunları çözüme ulaştırma yeteneği kazanmak zorundadır (Çalık ve

[1] Uzm., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, cagdaskorkmaz27@gmail.com
[2] Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, nily@aku.edu.tr

Sezgin, 2005). Bilginin olduğu yerde kalmaması ve daima yeni bilgilerle ilerlemesi, eğitim sistemlerinin de kendilerini güncellemesini ve yetişen kişilerin çağın gerektirdiği bilgilere sahip olması gerekmektedir (Yılmaz, 2007). Bu durum, kişilerin her yaşta gereksinim duydukları bilgi ve becerileri öğrenmelerine olanak sağlayan "Yaşam Boyu Öğrenme" kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Coşkun ve Demirel, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramına ilişkin alanyazın farklı tanımlamalara ulaşmak mümkündür: Ersoy ve Yılmaz (2009), bireyin hayatının her evresinde süren ve gelişmesinde hayati bir etken olan öğrenme uygulamaları şeklinde ifade ederken; Berberoğlu (2010) yaşam boyu öğrenmeyi, kişinin yeterliklerini ve potansiyelini hayatı süresince gelişmesini sağlayan bir süreç olarak; Odabaş ve Polat (2008) ise göre süratli bir biçimde farklılaşan ekonomik, kültürel, teknolojik ve politik çevreye ayak uydurma gayesiyle gereken bilgiye bir takım kaynaklardan erişme, bu bilgileri değerlendirme ve kullanma becerisi biçiminde tanımlamıştır. AB ise yaşam boyu öğrenmeyi, belirli bir zaman dilimi içinde yapılan bireyin; bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan faaliyetlerin tümü'' olarak tanımlamaktadır (Turan, 2005).

Yaşam becerilerine yönelik ilişkin alanyazın incelendiğinde çeşitli tanımlamalara ulaşılmıştır: UNESCO (2009) yaşam becerilerini; karar verme, problem çözme, sağlıklı ilişkiler kurma, etkili iletişim, eleştirel ve yaratıcı düşünme, zorlukların üstesinden gelme, empati kurma ve hayatlarını düzene sokma kişilere yardım eden kişisel, sosyal ve bilişsel yetenekler olarak saymıştır (Varol, 2004); Kar (2011) duyularımızın ve kendi gelişimimizi yönetme özelliğimizin uygulaması; Papachais vd. (2005) ise yaşam becerilerini; bireyin günlük yaşamın stresi ve zorluğuyla başaçıkabilmesi için gerekli olan beceriler olarak ifade etmişlerdir.

Geçmişten günümüze insanlar gelişimini sürdürmüş bu gelişim sürecinde çeşitli becerilere ve kendini geliştirmeye gereksinim duymuştur. Bu gelişim sürecinde günlük yaşam için kullancakları beceriler farklılaşmıştır. Bu becerileri kazanmak için insan yaşamının belli bir zamanında aldığı eğitim yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte sürekli kendini yenileme gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu durum insanların varolan bilgi ve becerilerini yeniden yapılandırmasına neden olmuştur. Ayrıca birey toplumsal düzene ayak uydurabilmesi için gelişmeleri takip etmekle kalmayıp kendisini gerek sosyal hayat gerek iş hayatı için gereksinim duyduğu bilgi ve beceriyi kazanması önemlidir. Bireyin yaşamı boyunca gerek duyduğu bilgi ve beceriyi eğitim kurumlarında ve eğitim kurumlarının dışında kazanması için yeterli donanıma sahip olması gereklidir. Kısacası yaşamının her döneminde kendini geliştirmesi gereken bireyin gelişime uyumunu sağlayacak donanım öncelikle öğretmenlerde bulunmalıdır. Bu becerilere sahip öğretmenler ancak bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirebilir. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerilere ne düzeyde sahip olduğu ve bu beceriler arasındaki ilişki araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Belirlenen konuyla ilgili olarak bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam becerilerine sahip olma düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, yaşam becerilerini ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. "İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasında ilişki olup olmadığını; eğer bir ilişki varsa bu ilişkinin ne yönde ve ne miktarda olduğunu belirlemeyi amaçlayan yaklaşımdır." (Karasar, 2009).

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Çalışmanın evrenini 2018–2019 yılında Batman merkez ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çepni (2010)'ye göre, basit rastgele örneklem seçiminde araştırılan grupta bulunan elemanların her birinin seçilme ihtimali eşittir. Araştırmanın yapılması düşünülen örneklem bir listeden rastgele seçilir. Araştırmanın örneklemini ise basit rastgele (seçkisiz) örneklem seçimi yöntemi ile seçilen 188 erkek, 141 kadın olmak üzere toplamda 329 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğretmenlere ölçekler uygulanmıştır. Uygulanan ölçekler doğrultusunda 329 öğretmen ölçekleri tam olarak cevaplandırmıştır. Elde edilen verilerden 8 ölçek, çeşitli nedenlerle değerlendirilmeye alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	141	42,9
	Erkek	188	57,1
Yaş	20-25	29	8,8
	26-35	162	49,2

	36-45	118	35,9
	46-55	19	5,8
	56 ve üstü	1	,3
Eğitim	Ön Lisans	3	,9
	Lisans	312	94,8
	Yüksek Lisans	14	4,3
Kıdem	1-5 yıl	94	28,6
	6-10 yıl	84	25,5
	11-15 yıl	65	19,8
	16-20 yıl	57	17,3
	20 yıl ve üzeri	29	8,8

Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %94,8 oran ile önemli bir bölümü lisans mezunudur. Katılımcıların %49,2'lik kısmı 26-35 yaş arasındadır. %35,9 ile yaş ortalaması 36-45 olan öğretmenler katılmıştır. Katılımcıların %57,1'ini erkekler oluştururken %42,9 kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %28,6'sı 1-5 yıl kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkiyi belirlemek amacıyla yerli ve yabancı alanyazın incelenmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine, dört bölümden oluşan ölçeklerin birinci bölümünde kişisel bilgiler gibi demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Araştırmada ikinci bölümde sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek için Yelkin Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği" ve Bolat ve Balaman (2017) tarafından geliştirilen "Yaşam Becerileri Ölçeği" gerekli izinler alınarak veriler toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Uygulama kapsamındaki üç ölçek ve kişisel bilgi formu, Batman ilinde görev yapan 329 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeklerle ulaşılan veriler istatistik paket programıyla değerlendirilmiştir. Söz konusu güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. 328 sınıf öğretmenine ilişkin veriler kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri düzeyleri belirlenirken betimsel analizler yapılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, toplam ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçek ve boyutlarının normal dağılıp dağılmadığı belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Ölçeklerin normal dağılım göstermesinden dolayı parametrik olan bağımsız iki grup T-testi ve One-way Anova varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada yaşam becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarının güvenilikleri incelenmiş ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçek ve Boyutlarının Güvenirlikleri

Ölçekler ve Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	*27*	*.833*
Motivasyon	*6*	*.856*
Sebat	*6*	*.809*
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	*6*	*.823*
Merak Yoksunluğu	*9*	*.858*
Yaşam Becerileri	30	.978
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	7	.921
Empati Kurma ve Özfarkındalık Becerileri	7	.923
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	7	.956
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	5	.974
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	4	.971

Tablo 2'de araştırmada kullanılan, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Yaşam Becerileri ölçeklerinin ve boyutlarının güvenirlikleri gösterilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde araştırmada kullanılan Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Yaşam Becerileri ölçeklerinin ve boyutlarının "yüksek güvenilirlik" düzeyinde (>.80) olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri, Yaşam Becerileri ölçeklerinin ve boyutlarının ortalamalarına Tablo 3'de yer verilmiştir:

Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçek Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçekler Boyutlar	N	Ort.	Std. Sapma	Çarpıklık	Basıklık
21. yy. Öğreten Becerileri Kullanımı	329	4,15	,48	-,567	1,050
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	329	3,49	,52	-1,345	1,681
Motivasyon	329	1,49	,46	1,391	1,629
Sebat	329	1,94	,66	,808	,816
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	329	5,00	1,12	-1,536	1,877
Merak Yoksunluğu	329	4,85	1,06	-1,221	,835
Yaşam Becerileri	329	3,89	,77	-1,895	1,361
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	329	3,58	,81	-,929	1,050
Empati Kurma ve Özfarkındalık Becerileri	329	3,96	,88	-1,713	1,394
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	329	3,96	,84	-1,698	1,850
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	329	4,04	,88	-1,821	1,042
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	329	4,04	,90	-1,751	1,561

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri boyutlarından en düşük ortalama "Motivasyon" en yüksek ortalama ise "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk"tur. Yaşam Becerileri boyutlarından en yüksek ortalama ise "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri" ve "İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri"dir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yaşam boyu öğrenme ve yaşam becerilerine ilişkin elde edilen bulgular cinsiyet, yaş ve kıdem değişkeni açışından; da birbirleriyle olan ilişkiler bağlamında incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi kullanılmış ve sonuçlara ilişkin veriler Tablo 4'de açıklamıştır.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar (Cinsiyet)	N	$\bar{X}$	Ss	T	P
Motivasyon	Kadın	141	1,4622	141	-1,044	,297
	Erkek	188	1,5160	188		
Sebat	Kadın	141	1,8641	141	-1,862	,049
	Erkek	188	2,0018	188		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	141	5,2423	141	3,420	,001
	Erkek	188	4,8191	188		
Merak Yoksunluğu	Kadın	141	5,0749	141	3,245	,001
	Erkek	188	4,6944	188		

Tablo 4'de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları farklılaştığı ($p<0,05$) anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Buna karşın motivasyon boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Sınıf öğretmenlerinin yaşına göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Yaşa Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar (Yaş)	N	X̄	Ss	T	P
Motivasyon	20-25	29	1,3966	,42821	,955	414
	26-35	162	1,5288	,49378		
	36-45	118	1,4619	,41081		
	46-55	20	1,5250	,53057		
Sebat	20-25	29	1,9195	,77360	,379	,768
	26-35	162	1,9805	,65502		
	36-45	118	1,9110	,67470		
	46-55	20	1,8583	,56006		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	20-25	29	5,3161	1,05817	1,571	,196
	26-35	162	4,9979	1,12871		
	36-45	118	4,9929	1,15786		
	46-55	20	4,6083	,98716		
Merak Yoksunluğu	20-25	29	4,9004	1,22451	,184	,907
	26-35	162	4,8553	1,10828		
	36-45	118	4,8776	,96771		
	46-55	20	4,6944	1,12152		

Tablo 5'deki analiz sonuçları incelendiğinde yaşa göre motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları farklılaşmadığı ($p>0,05$) anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile farklı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birbiri ile benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki tecrübelerine göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kıdeme Göre Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar (Kıdem)	N	X̄	Ss	T	P
Motivasyon	1-5 yıl	94	1,4716	,49286	1,212	,306
	6-10 yıl	84	1,5754	,42857		
	11-15 yıl	65	1,4590	,51626		
	16 yıl ve üzeri	86	1,4612	,41197		
Sebat	1-5 yıl	94	1,9149	,67634	,823	,482
	6-10 yıl	84	2,0377	,65622		
	11-15 yıl	65	1,9333	,75162		
	16 yıl ve üzeri	86	1,8876	,59433		
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1-5 yıl	94	5,0177	1,19048	,338	,798
	6-10 yıl	84	5,0456	1,09255		
	11-15 yıl	65	5,0538	1,21767		
	16 yıl ve üzeri	86	4,8973	1,03317		
Merak Yoksunluğu	1-5 yıl	94	4,9409	1,08972	1,132	,336

6-10 yıl	84	4,7606	1,19103
11-15 yıl	65	5,0051	,98688
16 yıl ve üzeri	86	4,7494	,96687

Tablo 6'daki analiz sonuçları incelendiğinde kıdeme göre motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları farklılaşmadığı (p>0,05) anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile farklı kıdem seviyesinde yer alan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birbiri ile benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyete göre yaşam becerileri t-testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Cinsiyete Göre Yaşam Becerilerinin Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar (Cinsiyet)	N	X̄	Ss	T	P
Yaşam Becerileri	Kadın	141	3,973	,583	1,514	,131
	Erkek	188	3,842	,894		
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	Kadın	141	3,604	,697	,460	,646
	Erkek	188	3,563	,893		
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	Kadın	141	4,026	,735	1,142	,254
	Erkek	188	3,914	,977		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	Kadın	141	4,066	,660	1,960	,050
	Erkek	188	3,883	,955		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	Kadın	141	4,153	,698	1,983	,048
	Erkek	188	3,959	,989		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	Kadın	141	4,134	,693	1,483	,139
	Erkek	188	3,985	1,03		

Tablo 7' deki analiz sonuçları incelendiğinde cinsiyete göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri farklılaştığı (p<0,05) görülmektedir. Başka bir ifade ile kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri daha yüksektir. Buna karşın duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri cinsiyete göre değişmemektedir (p>0,05).

Sınıf öğretmenlerinin yaşına göre yaşam becerileri Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Yaşa Göre Yaşam Becerilerinin Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar (Yaş)	N	X̄	Ss	T	P
Yaşam Becerileri	20-25	29	3,932	,597	,827	,480
	26-35	162	3,906	,760		
	36-45	118	3,923	,825		
	46-55	20	3,635	,863		
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	20-25	29	3,586	,658	,380	,767
	26-35	162	3,571	,793		
	36-45	118	3,621	,872		
	46-55	20	3,414	,860		
Empati Kurma ve Özfarkındalık Becerileri	20-25	29	4,059	,633	1,024	,382
	26-35	162	3,965	,888		

	36-45	118	3,987	,905		
	46-55	20	3,642	,997		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	20-25	29	4,009	,643	,625	,600
	26-35	162	3,970	,859		
	36-45	118	3,980	,867		
	46-55	20	3,714	,883		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	20-25	29	4,055	,706	,941	,421
	26-35	162	4,080	,869		
	36-45	118	4,040	,904		
	46-55	20	3,730	1,04		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	20-25	29	4,025	,736	,839	,473
	26-35	162	4,057	,892		
	36-45	118	4,095	,944		
	46-55	20	3,750	1,00		

Tablo 8'deki analiz sonuçları incelendiğinde yaşa göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri farklılaşmadığı (p>0,05) görülmektedir. Başka bir ifade ile farklı yaş grubunda yer alan öğretmenlerin yaşam becerileri birbiri ile benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yaşam becerileri Anova testi ile karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Kıdeme Göre Yaşam Becerilerinin Karşılaştırılması

Ölçekler ve Boyutlar	Gruplar (Kıdem)	N	X̄	Ss	T	P
Yaşam Becerileri	1-5 yıl	94	3,957	,757	1,690	,169
	6-10 yıl	84	3,785	,833		
	11-15 yıl	65	4,041	,645		
	16 ve üzeri	86	3,835	,824		
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	1-5 yıl	94	3,615	,770	1,250	,292
	6-10 yıl	84	3,443	,880		
	11-15 yıl	65	3,690	,744		
	16 ve üzeri	86	3,594	,840		
Empati Kurma ve Özfarkındalık Becerileri	1-5 yıl	94	4,059	,854	2,621	,051
	6-10 yıl	84	3,823	,967		
	11-15 yıl	65	4,153	,709		
	16 ve üzeri	86	3,847	,918		
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	1-5 yıl	94	4,035	,866	1,372	,251
	6-10 yıl	84	3,846	,903		
	11-15 yıl	65	4,085	,708		
	16 ve üzeri	86	3,900	,854		
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	1-5 yıl	94	4,097	,885	1,387	,247
	6-10 yıl	84	3,961	,924		
	11-15 yıl	65	4,196	,724		

	16 ve üzeri	86	3,944	,930		
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	1-5 yıl	94	4,063	,901	,735	,532
	6-10 yıl	84	3,991	,950		
	11-15 yıl	65	4,184	,749		
	16 ve üzeri	86	3,988	,975		

Tablo 9'daki analiz sonuçları incelendiğinde mesleki kıdeme göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri farklılaşmadığı (p>0,05) anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile farklı kıdem seviyesinde yer alan öğretmenlerin yaşam becerileri birbiri ile benzerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki korelasyon analizi ile test edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Yaşam Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Boyutlar	Motivasyon	Sebat	Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merak Yoksunluğu
Yaşam Becerileri	,148**	,160**	,001	,129*
Duygularla ve Stresle Başa Çıkma Becerileri	,137*	,218**	,038	,100
Empati Kurma ve Öz farkındalık Becerileri	,139*	,096	,043	,137*
Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri	,154**	,172**	,009	,129*
Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri	,099	,079	,018	,103
İletişim Kişilerarası İlişki Becerileri	,126*	,149**	,031	,105

**%99 güven seviyesinde, * %95 güven seviyesinde anlamlılığı göstermektedir.

Tablo 10'daki analiz sonuçları incelendiğinde yaşam becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden motivasyon ve sebat arasında pozitif bir ilişki vardır (p<0,05). Başka bir ifade ile yaşam becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden motivasyon ve sebatları artmaktadır. Benzer şekilde empati kurma ve öz farkındalık becerileri arttıkça motivasyon boyutu da artmaktadır. Diğer yaşam becerileri ölçeği boyutları ile olumlu boyutlar olan motivasyon ve sebat arasında da istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki vardır (p>0,05).

Yaşam becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden merak yoksunluğu arasında pozitif bir ilişki vardır (p<0,05). Başka bir ifade ile yaşam becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden merak yoksunluğu artmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında Batman ilinde görev yapan 329 sınıf öğretmeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam becerileri cinsiyet, yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam becerileri arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak yapılan analizlerde ölçek ortalamasının üstünde puana sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarından en düşük ortalama "Motivasyon" boyutundayken en yüksek ortalama ise "Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk" boyutundadır.

Alanyazına bakıldığında araştımanın bu sonucunu destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarında sınıf öğretmeni adayları motivasyonları en yüksek ortalamaya sahipken görev yapan sınıf öğretmenleri motivasyonları düşük ortalamadadır. Merak yoksunluğu alt boyutu sınıf öğretmenleri adaylarında düşük ortalamadayken görev yapan sınıf öğretmenlerinde yüksek ortalamadadır. Bu bağlamda göreve başlamadan önce ve göreve başladıktan sonra yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarında farklılaşmanın olduğu söylenebilir. Motivasyon alt boyundaki farklılaşma görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki açıdan yıpranmaları, çalışma ortamındaki huzursuzluk veya çevresel etmenlerin neden olabileceği düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinde merak yoksunluğu ortalamasının yüksek olmasıyla öğretmenlerin hala yeni bilgiler öğrenmeye istekli oldukları ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları önceden yapılan birçok araştırma sonuçları ile tutarlı olduğunu söylenebilir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olması, yaşam boyu öğrenen bir toplum olmamız yolunda olumlu bir gelişme olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye devam etmekte olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçlarıyla tutarlı olmayan Diker Coşkun (2009) ve Tunca, Şahin ve Aydın (2015) araştırmalarında ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Alt boyutlar cinsiyete göre incelendiğinde sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutları farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri daha yüksektir. Buna karşın motivasyon alt boyutu ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Özçiftçi (2014) araştırmasında erkek sınıf öğretmenlerle kadın sınıf öğretmenleri arasındaki farkı kadınlar lehine anlamlı bulunmuştur. Alanyazında bu sonucu desteklenyen diğer araştırmalar (Demiralay, 2008; Gencel, 2013; Erdoğan, 2014; İleri, 2017 ve Aydın, 2018), bu sonucu desteklemeyen araştırmalarla da karşılaşılmıştır. Diker Coşkun (2009) araştırmasında erkek öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; Arcagök ve Şahin (2014), Oral ve Yazar (2013), Yaman (2014), Konakman ve Yelken (2014), Ayaz (2016), Tunca, Şahin ve Aydın (2015) ve cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark olmadığı tespit etmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yaşa göre incelendiğinde motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle farklı yaş grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birbiri ile benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özçiftçi (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalar ile bulguların tutarlı olduğu söylenebilir. İleri (2017) araştırmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutlarına ilişkin yapılan analizler sonucunda 26-35 yaş arası öğretmenlerin, 56 yaş ve üstü öğretmenlere göre yaşam boyu öğrenmeye daha meraklı, daha ilgili ve istekli oldukları görülmektedir.

Mesleki kıdeme göre analiz sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu alt boyutlarında farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Farklı kıdem seviyesinde yer alan sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri birbiri ile benzer olduğu söylenebilir.

Özçiftçi (2014) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen diğer çalışmalar (Doğan ve Kavtelek, 2015; Yaman, 2014 ve Ayaz, 2016), bu sonucu desteklemeyen araştırmalarla da karşılaşılmıştır (İleri, 2017).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Yaşam Becerileri boyutlarından en yüksek ortalama ise "Yaratıcı Düşünme ve Eleştirel Düşünme Becerileri" ve "İletişim, Kişilerarası İlişki Becerileri'' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaşam becerileri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Alt boyutlar cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaratıcı ve eleştirel düşünme ve iletişim, kişiler arası ilişki becerilerine sahip olmaları bu niteliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi bakımından önem kazanmaktadır.

Alanyazın tarandığında problem çözme alt boyutunda araştırmanın sonucu benzerlik gösteren araştırmalarda bulunmaktadır. Bozkurt, Serin ve Emran (2004) yaptıkları araştırmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çınar vd., (2009) ilkokul öğretmenlerine yönelik araştırmasında öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde cinsiyete göre herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Eleştirel düşünme alt boyutunda alanyazın tarandığında araştırmanın sonucuna paralellik göstermeyen, Polat (2017) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaştmıştır. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar (Gök ve Erdoğan, 2011; Aybek ve Ekinci, 2010; Özdemir, 2005; Korkmaz, 2009; Toyran, 2015; Öztürk, 2006), bu sonucu desteklemeyen araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Ay ve Akgöl, 2008; Beşoluk ve Önder, 2010; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2005; Çetinkaya, 2011; Kartal, 2012).

Kadın ve erkek öğretmenlerin iletişim becerilerini algılamalarına ilişkin farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Pehlivan, (2005) iletişim becerisi algı düzeyleri ortalamaları kadın öğretmen adayların lehine anlamlılık bir farklılık bulmuştur. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar (Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007; Ceylan, 2007; Nacar ve Tümkaya, 2011; Toy, 2007), bu sonucu desteklemeyen araştırmalarla da karşılaşılmıştır (Dilekmen, Başçı ve Bektaş, 2008; Günay, 2003; Öztaş, 2001). Tuncer ve Kaysi (2013), araştırmasında karar verme becerisi alt boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır.

Araştırmada farklı yaş grubunda ve kıdem seviyesinde yer alan sınıf öğretmenlerin yaşam becerileri birbiri ile benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Serin (2010) sonucu destekler nitelikteki araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisi ile mesleki kıdemi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bozkurt, Serin ve Emran (2004), öğretmenlerin kıdeme göre, problem çözme becerisi algısı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Çınar vd., (2009) ilkokul öğretmenlerine yönelik araştırmasında öğretmenlerin problem çözme beceri düzeylerinde kıdeme göre herhangi fark görülmemiştir.

Alanyazına bakıldığında, Kurnaz'ın (2011) araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık düzeyleri ile kıdem arasında anlamlı farkın bulunmadığı yönündedir. Polat (2017) sınıf öğretmenlerinin yaratıcılık ve eleştirel düşünme düzeylerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Öztaş (2001) sınıf öğretmenlerinde mesleki kıdemin iletişim becerilerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Nacar ve Tümkaya, (2011) yaptıkları araştırmada yaş ve mesleki kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerinde yaşı ilerlemiş ve tecrübeli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalardan da yola çıkarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre karar verme ve problem çözme becerileri, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerileri daha yüksek olduğunu ifade edebilir.

Yaşam becerileri, duygularla ve stresle başa çıkma becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri, iletişim kişilerarası ilişki becerileri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden motivasyon ve sebatları artmakta; benzer bir şekilde empati kurma ve öz farkındalık becerileri arttıkça motivasyon artmaktayken diğer yaşam becerileri ölçeği boyutları ile olumlu boyutlar olan motivasyon ve sebat arasında negatif ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yaşam becerileri, empati kurma ve öz farkındalık becerileri, karar verme ve problem çözme becerileri azaldıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden merak yoksunluğu artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin becerileri köreldikçe onları geliştirmeye yöneldikleri ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenmeye yöneldikleri söylenebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Yaşam Becerileri Arasındaki İlişkiyi amaçlayan araştırmada kısacası şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam becerileri farklılaşmaktadır.
- Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin yaşam becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, yaşam ve 21. yy. öğreten becerileri düzeyleri hakkında öneriler şu şekilde sıralanabilir;

- Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve yaşam becerileri düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılığın sebepleri belirlenerek, bu sorunun giderilmesine yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda gerçekleştirilen seminer dönemlerinde, Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenmelerine ve yaşam becerilerine katkı sağlayacak seminer çalışmaları düzenlenmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için, yaşam boyu öğrenen ve öğreten bireyler olmalarına fırsat veren etkinlikler düzenlenmelidir.

- Öğretmen eğitimleri düzenlenirken yaşam becerileri dikkate alınarak planlanmalı, bu beceriler öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

Araştırmayla ilgili yapılan analizler sonucunda, gelecekte yapılmasında yarar görülen ilgili çalışmalar şu şekilde sıralanabilir;

- Sınıf öğretmenlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve yaşam becerilerine yönelik nitel araştırmalara ağırlık verilmelidir.
- Sınıf öğretmenlerinin söz konusu öğrenme faaliyetlerine katılımları ile ilgili imkân ve problemler araştırılabilir.
- Araştırmada değişkenler arasında ortaya çıkan farklı sonuçların sebeplerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Arcagök, S. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.

Ay, Ş., ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 1*(2), 65-75.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.

Aydın, B. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleriyle Kariyer Geliştirme Arzuları Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Berberoğlu, B. (2010). Yaşam Boyu Öğrenme ile Bilgi ve İletişim Teknolojileri Açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki Konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetim Dergisi, 5*(2).

Beşoluk, Ş., ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, *9*(2).

Bolat, Y. ve Balaman, N. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4* (6), 22-39.

Bozkurt, N.; Serin, O. ve Erman, B (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin, İlelişim Becerileri, Problem Çözme ve Denetim Odağı Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğilim Bilimleri Enstitüsü, XII.Eğilim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 15-18 Ekim 2003, Cilt 2, S. 1373-1393.

Bökeoğlu, O. Ç., ve Yılmaz, A. G. K. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumları İle Araştırma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *41*(41), 47-67.

Bolat, Y. ve Balaman, N. (2017). Yaşam Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4* (6), 22-39.

Ceylan, G. (2007). *Öğretmen-Öğrenci Etkileşimin Sınıf Atmosferine Etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*, 108-120.

Çalık, T. Ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 55-66.

Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 93-108.

Çınar, O., Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu, Y. (2009). Öğretmenlerin Problem Çözme Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(2), 215-226.

Demiralay, R. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Diker Coşkun, Y.(2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dilekman, M., Başçı, Z., ve Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 223-231.

Doğan, S., Kavtelek, C.(2015). Hayat Boyu Öğrenme ve Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 82-104.

Erdoğan, D.G. (2014). *Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Etki Eden Faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye' de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği, 23* (4), 803-834.

Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine Yönelik Algıları. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 38* (170), 237-252.

Gök, B. ve Erdoğan, T. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 44* (2), 29-51.

Günay, K. (2003). *Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

İleri, S. (2017). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Hayat Boyu Öğrenme Faaliyetlerine Katılım Düzeyleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Kar, A. K. (2011). Importance of Life Skills for The Professionals of 21st Century. T*he CIup Journal of Soft Skills, 5* (3).

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kartal, T. (2012). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 279-297.

Konokman, G.Y. ve Yelken, T.Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 29*(2), 267-281 (Nisan 2014).

Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 1-13.

Kurnaz, A. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ve Demokratik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Merter, F. ve Koç, S. (2010) "İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Eğitimi Tutumu Konusundaki Tutumları" 9.Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 20-22 Mayıs, Elazığ.

Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim ve Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(2).

Odabaş, H. ve Polat, C. (2008). "Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. "Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, 27-30 Mart 2008.

Oral, B. ve Yazar, T. (2013). International perspectives on new aspectes of learning in teacher education. *IPALTE 2013*. 2-4.

Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 123-135.

Özçiftçi, M. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Özyeterliklerinin İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 297-316.

Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J. & Theodorakis, Y. (2005). The Effectiveness of Teaching A Life Skills Program in A Sport Context. *Journal of applied sport psychology*, *17*(3), 247-254.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerisi Algıları Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, *4*(2).

Polat, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Yaratıcılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Toy, S. (2007). *Mühendislik ve Hukuk Fakülteleri Öğrencilerinin İletişim Becerileri Açısından Karşılaştırılması ve İletişim Becerileriyle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiler.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Toyran, G. (2015). *Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Tunca, N., Alkn Şahin, S. ve Aydın, Ö.(2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11* (2), 432-446.

Tuncer, M. ve Kaysi, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Üst Biliş Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education, 2*(4), 44-54.

Turan, S. (2005). Öğrenen Topluma Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi, 5* (1), 87-98.

Tümkaya, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(2), 251-268.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Understanding Life Skills*. http:// www.unicef.org./lifeskills/index adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Varol, N. (2005). *Beceri Öğretimi ve Öz Bakım Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Wagner, T. (2008). Even Our "Best" Schools Are Failing to Prepare Students for 21st-Century Careers and Citizenship. *Educational Leadership*, *66*(2), 20-25.

Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. (Diyarbakır İli Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27* (1), 155-167.

Öğretmen Adaylarının İlk Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları

Prospective Teachers 'Perception of Self-Effıciency Related to the Teaching of Primary Reading and Writing

Onur Ülkeroğlu [1], Fatma Susar Kırmızı [2], Şahin Kapıkıran [3]

Özet

Eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma 2018- 2019 bahar döneminde Pamukkale ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan, 3.ve 4.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gönüllülük esasının dikkate alındığı çalışmaya 3. sınıfa devam etmekte olan 135, 4. sınıfa devam etmekte olan 116 olmak üzere toplam 251 öğrenci katılmıştır. Çalışmada survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır.Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada, Delican (2016) tarafından geliştirilen "İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçek 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır.Araştırmada bazı değişkenlerde okuma yazma öğretimi ve öz yeterlilik puanlarında fark bulunmazken(cinsiyet ve sınıf) bazı değişkenlerde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark (öğretmenlik uygulamaları, anadil Türkçe olmayanlara Türkçe öğretimi ve ilk yılda öğretmen olup olmama) bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre tartışma yürütülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmenliği, öğretmen adayı, ilk okuma yazma öğretimi, öz yeterlik

Abstract

The aim of this study was to evaluate the self-efficacy perceptions of primary school teacher candidates in the 3rd and 4th grades of education faculties according to different variables. A total of 251 students participated in the study, which consisted of 135 students attending 3rd year and 116 students attending 4th year. Survey method was used in the study. Self-efficacy perceptions of primary school teacher candidates regarding initial literacy teaching were examined according to different variables. In the study, Self-Efficacy Scale for Teaching First Literacy developed by Delican (2016) was used. The scale, which was developed as a five-point Likert scale, consists of 25 items and 3 sub-dimensions. In the study, some variables did not differ in terms of reading and writing teaching and self-efficacy scores (gender and class), but some differences were found to be statistically significant (teaching practices, teaching Turkish to non-native speakers and whether or not to be a teacher in the first year). Discussion was conducted according to the results.

Keywords: Primary school teacher, pre-teachers, first literacy instruction, self-efficacy

Giriş

Okuma yazma becerisinin genel anlamda çağdaş uygarlığın temellerinin atılmasında önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Okuma yazma toplumların kültürlerini eski kuşaklardan yeni kuşaklara aktarmada kullanıldığı gibi yaşayan kuşakların kullandığı son derece önemli bir iletişim ve haberleşme aracı niteliğindedir (Öz, 1999). Bireyin toplum içinde statü kazanması ve topluma faydalı bir birey olarak ilerleyebilmesi gelişmiş bir okuma yazma becerisine sahip olması ile mümkündür. Çünkü bireyin istenilen düzeyde bilgi birikimine sahip olabilmesi için etkin bir okuma becerisine sahip olması gereklidir. Aynı zamanda bireyin elde ettiği bilgi birikimini çevresi ile paylaşabilmesi için de yine iyi bir yazma becerisi ortaya koyması beklenen bir durumdur. İnsan sahip olduğu okuma becerisi ile çevresinden edindiği bilgiyi yazma becerisi ile başkalarına aktarır. Buna ek olarak ilk okuma yazma öğretiminde amaç bireyin yalnızca bilgi edinmesi ve edindiği bu bilgiyi çevresi ile paylaşması değil aynı zamanda hızlı, doğru ve anlayarak okuma, okumaktan zevk alma ve işlevsel bir yazma yeteneğinin gelişmesi olarak açıklanabilir (Çelenk, 2007). Bireylerin etkili bir okuma yazma becerisine sahip olması onların geniş bir dünya görüşüne sahip olması açısından önemlidir. Olaylara farklı açılardan yaklaşabilme ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri bakımından sahip olunması gerekli olan bu becerinin kazanılmasında ilk okul öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Akyol (2006) ilkokuma yazma öğretiminin temel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmamızı sağlayan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu gibi temel becerileri kazandırarak, Türk dilini sevdirmek.

2. Noktalama işaretleri ve kullanıldıkları yerleri kavratmak.

[1]Yük. Lis. Öğr. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, oulkeroglu@gmail.com
[2] Prof. Dr. Sınıf Eğitimi ABD, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, fatmakirmizi73@gmail.com
[3] Prof. Dr. Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, skapikiran@gmail.com

3. Öğrencilerin sözlü anlatımını geliştirerek, yazılı anlatıma hazırlamak.

4. Büyük ve küçük temel bitişik eğik harflerin yazılış şekillerini ve yönlerini kavratarak, yazı becerilerini geliştirmek.

5. Seslerin doğru çıkarılışını; harf, hece, kelime, cümle ve metinlerin doğru okunuşunu öğreterek, çabuk ve anlamlı okumayı geliştirmek.

6. Okuma yazma zevk ve alışkanlığını kazandırmak.

7. Kelime hazinesini geliştirmek.

8. Bildiği ve öğrendiği kelimeleri de kullanarak, düzeyine uygun bir hikaye, metin veya masalı anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak.

9. Okuma ve yazmayla ilgili araç-gereçleri doğru ve ekonomik bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmak.

10. Görseller üzerinde konuşturarak anlatım ve gözlem becerilerini kazandırmak ve geliştirmek.

İlk okuma yazma öğretimi sürecinde yapılan hatalı bir öğretim ya da davranış öğrencinin hem okuma yazma becerisini hem de okuma yazmaya olan tutumunu olumsuz etkilemektedir. Okuma yazma becerisi bireylerin gelecekteki yaşantısı ve eğitimi bakımından yaşamsal bir öneme sahiptir. Bu becerinin ilerleyen dönemlerde verimli ve işlevsel kullanılabilmesi için temellerinin iyi atılmış olması gereklidir (Babayiğit ve Erkuş, 2016). Bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Öğretmenin bu konudaki yeteneği ve tutumu öğrenciyi yönlendirmede etkili bir rol oynamaktadır. Öğretmenin ilk okuma yazma öğretimini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesi için kendisinin öğretmenliğine ilişkin öz yeterlik inancının yeterli olması gerektiği düşünülmektedir.

Öz yeterlik inancı bireyin herhangi bir işi gerçekleştirebilmek için gerekli davranışları gösterme bu davranışları organize etme ve başarıya ulaşma kapasitesine ilişkin farkındalığıdır(Bandura, 1994). Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançları onların hayatları boyunca belirledikleri hedeflerini, bu hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çabalarını, bu süreçte karşılaştıkları problemlerle ne kadar başa çıkabildiklerinin ve başarısızlık karşısında verecekleri tepkilerini etkilemektedir (Bıkmaz, 2004). Bireylerin öz yeterlik inançlarının düşük olması akademik başarısızlığa yol açabileceği gibi uzun vadede öğrencilerin psikolojik sağlığını bozan bir öğrenilmiş çaresizlik durumu olarak açıklanabilir (Margolis ve Mc.Cabe, 2006).Öz yeterlik inancı bireylerin sosyal hayatta sahip olmaları gereken önemli bir beceri olmasını yanı sıra ilk okuma yazma öğretiminde etkili bir role sahip olan öğretmenlerin de bu beceriye büyük oranda sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenin özellikle duyuşsal açıdan sorunlu, düşük motivasyonlu öğrencilerin davranışlarını ve akademik başarılarını ne düzeyde etkileyebileceklerine dair inancı öğretmen öz yeterliği olarak nitelendirilir (Friedman ve Kass,2002). Yüksek yeterlik inancı, öğretmenin öğrencisinin yaptığı hatalarda daha az eleştirici olmasını, çabalayan öğrenci ile daha uzun süre çalışmasını ve özel gereksinimi olan öğrencilere karşı daha kabul edici olmasını sağlamaktadır. Bu öğretmenler öğretmek için çok istekli, tutkulu ve daha yüksek bir öğretme kararlılığına sahip olmaktadırlar. Kendileri için mesleki standartlar koymakta ve mesleki uygulamaları müfredatı takip etmekten çok öğrenci gelişimini destekleme odaklı olmaktadır. Öğrenci gelişiminde kontrol odaklı yöntemlerden çok öğrencinin öz denetimini geliştirebilecek yöntemleri tercih etmektedirler (Avcı, 2006).Bu özellikleri öğretmenlere kazandırabilme amaçlı kuşkusuz eğitim fakültelerine büyük görevler düşmektedir.

Öğretmen adaylarının Eğitim Fakültelerinde almış olduğu ilk okuma yazma öğretimi dersi onların konuya ilişkin öz yeterlik oluşturmasında belirleyici bir aşamadır. Bu derslerde yapılacak çalışmalar ve sunulan teorik alt yapı öğrencinin konuya ilişkin yeterliliğin oluşmasını büyük ölçüde etkileyecektir. İlk okuma yazma öğrenme sürecinin bireylerin yaşamında önemli bir yeri olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının en iyi şekilde yetiştirilmesi ve konuya ilişkin anlamlı bir bakış açısının oluşturulması özellikle öğretmenliklerinin ilk yıllarında oldukça kolaylık sağlayacaktır. Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterliklerine ilişkin bilimsel çalışmaların yapılması bu konuda yaşanması olası sorunların tespitinde etkili olabilir. Bu araştırmanın amacı eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algılarını farklı değişkenlere göre değerlendirmektir.

Bu amaca bağlı olarak şu alt problemler oluşturulmuştur.

1. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "sınıf düzeyi" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "not ortalaması" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Sınıf öğretmenliği programı 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin "ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik" algıları "anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Çalışmada betimsel araştırmalarda sıkça başvurulan survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Ekiz, 2009). Veriler bilgisayar ortamında SPSS.20 programı yardımıyla değerlendirilmiştir. Frekans, yüzde ve standart sapmalar alınmış bu veriler üzerinde iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleme amacıyla bağımsız gruplar T testi, ikiden fazla grubun ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirleme amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA)kullanılmıştır.Eğitim fakültelerinin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları farklı değişkenlere göre incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2018- 2019 bahar döneminde Pamukkale ve Dokuz Eylül Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dallarında,3.ve 4.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.Gönüllülük esasının dikkate alındığı çalışmaya 3. sınıfa devam etmekte olan 135, 4. sınıfa devam etmekte olan 116 olmak üzere toplam 251 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 181'i kadın ve 70'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Delican (2016) tarafından geliştirilen ""İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği"" kullanılmıştır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçeğin 25 madde ve 3 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçek hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan form, toplam varyansın %51,12'sini açıklamaktadır. Bu alt boyutların hazırlık alt boyutunun faktör yük değerleri 69 ile 73; uygulama alt boyutunun faktör yük değerleri.58 ile .72; değerlendirme alt boyunda ise faktör yük değerleri ,65 ile .77 arasında değişmektedir.Üç faktörden oluşan yapıya ilişkin olarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizlerinde uyum iyiliği indeksleri ise x^2/df =1.55 (p=.000); RMSEA= .05; GFI= .88; AGFI= .86; CFI=.98; NFI= .94; SRMR= .05 olarak saptanmıştır.Ölçeğin tamamı için Cronbach's alfa güvenirlik katsayısı .90 iken her bir alt boyut için Cronbach's alfa güvenirlik katsayıları .77 ile .90 arasındadır. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre Conbach's Alpha katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde alt problemlere yanıt vermek amacı ile elde edilen veriler istatistiksel analizlere tabi tutulmuş, ortaya çıkan bulgular tablolara dönüştürülmüş ve tablolara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

"3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerin" öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Sınıf Düzeyi	N	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Genel	3. sınıf	135	107,08	13,52	236	-0,06	.952
	4. sınıf	116	107,18	14,68			
Hazırlık	3. sınıf	135	39,16	4,44	238	-0,50	.614
	4. sınıf	116	39,45	4,72			
Uygulama	3. sınıf	135	50,90	7,27	236	-0,30	.762
	4. sınıf	116	50,61	7,88			

Değerlendirme	3. sınıf	135	17,01	2,79	237	-0,28	.774
	4. sınıf	116	17,12	3,00			

Tablo 1 de görülebileceği üzere ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının genelinde 3. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =107,08) ile 4. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =107,18) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır (t_{236}=-0,06; p>.05). Ölçeğin hazırlık alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =39,16) ile 4. sınıf öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =39,45) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t_{238}=-0,50; p>.05). Ölçeğin uygulama alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =50,90) ile 4. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =50,61) arasındaanlamlı bir fark bulunamamıştır (t_{236}=-0,30; p>.05). Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda 3. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =17,01) ile 4. sınıf öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =17,12) arasında da istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır (t_{237}=-0,28; p>.05).

"Kadın ve erkek" öğrencilerin öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "cinsiyet" değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Genel	Kadın	181	106,15	14,20	249	-1,78	,076
	Erkek	70	109,65	13,39			
Hazırlık	Kadın	181	38,92	4,59	249	-2,11	,036*
	Erkek	70	40,27	4,40			
Uygulama	Kadın	181	50,38	7,68	249	-1,31	,191
	Erkek	70	51,77	7,14			
Değerlendirme	Kadın	181	16,85	2,96	249	-1,88	,060
	Erkek	70	17,61	2,62			

Tablo 2 de görülebileceği üzere ölçeğin genelinde kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =106,15) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =109,65) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t_{249}=-1,78; p>.05).Ölçeğin hazırlık alt boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{x}$ =38,92) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =40,27) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{249}=-2,11; p<.05).Erkek öğrencilerin ortalamalarının kız öğrencilerin puan ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların gelişim özelliklerini tanıma, okuma yazma ile ilgili deneyimlerini tanıma, uygulamaları planlama, ses farkındalığı oluşturma, kalem tutuşu gibi konularda erkek öğrencilerin algıları anlamlı düzeyde yüksektir. Ölçeğin uygulama alt boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =50,38) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =51,77) arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t_{249}=-1,31; p>.05). Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda kadın öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =16,85) ile erkek öğrencilerin puan ortalaması ($\bar{x}$ =17,61) arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır (t_{249}=-1,88; p>.05).

Öğrencilerin "not ortalamaları" ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "not ortalaması" değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçekler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Genel	Gruplararası	684,905	3	228,301	1,16	.32	
	Gruplariçi	48617,756	247	196,833			
	Toplam	49302,661	250				
Hazırlık	Gruplararası	182,280	3	60,760	2,97	.032*	1-3
	Gruplariçi	5044,310	247	20,422			1-4

	Toplam	5226,590	250				2-3
Uygulama	Gruplararası	189,530	3	63,177	1,109	.346	
	Gruplariçi	14067,068	247	56,952			
	Toplam	14256,598	250				
Değerlendirme	Gruplararası	8,348	3	2,783	,331	.803	
	Gruplariçi	2074,633	247	8,399			
	Toplam	2082,980	250				

Tablo 3'te görülebileceği üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları incelendiğinde, öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının ölçeğin genelinde, uygulama ve değerlendirme boyutlarında not ortalamasına göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Ölçeğin hazırlık alt boyutunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının not ortalamasına göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{3,\ 247}$=2,97; p< ,05). Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etme amaçlı post-hoctestlerden LSDtesti yapılmış ve buna göre not ortalaması 54-65 arası olan öğrencilerinilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarınınnot ortalaması 76-85 arası olan ve not ortalaması 86 ve üzeri olan öğrencilerden daha düşük olduğu, not ortalaması 66-75 arasında olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının 76-85 arası olan öğrencilerden daha düşük olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Yeterlik düzeyi	n	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Genel	İyi	106	112,61	11,99	249	5,59	.00
	Orta	145	103,12	14,11			
Hazırlık	İyi	106	41,00	3,64	249	5,30	.00
	Orta	145	38,05	4,78			
Uygulama	İyi	106	53,68	6,34	249	5,54	.00
	Orta	145	48,63	7,66			
Değerlendirme	İyi	106	17,92	2,71	232	4,20	.00
	Orta	145	16,43	2,85			

Tablo 4 de görülebileceği üzere ölçeğin genelinde öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =112,61) ile kendini yeterli görme düzeyi orta öğrencilerinin ortalaması ($\overline{x}$ =103,12) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{249}=-5,59; p<.05). Ölçeğin hazırlık alt boyutunda öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =41) ile kendini yeterli görme düzeyi orta öğrencilerinin ortalaması ($\overline{x}$ =38,05) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (t_{249}=-5,30; p<.05). Ölçeğin uygulama alt boyutunda öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =53,68) ile kendini yeterli görme düzeyi orta öğrencilerininpuan ortalaması ($\overline{x}$ =48,63) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (t_{249}=-5,54; p< .05).Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =17,92) ile kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =16,43) arasında daistatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (t_{232}=-4,20; p< .05).

Öğrencilerinöğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin atamasının ilk yıl yapılacağını düşünenler ile sonraki yıllarda yapılacağını düşünen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre t-testi sonuçları

Ölçekler	Yeterlik düzeyi	n	$\overline{x}$	S	sd	t	p
Genel	İyi	109	116,12	8,86	244	11,30	.00
	Orta	142	100,22	13,37			
Hazırlık	İyi	109	42,09	3,17	248	10,42	.00
	Orta	142	37,15	4,32			
Uygulama	İyi	109	55,42	4,37	233	10,83	.00
	Orta	142	47,19	7,54			
Değerlendirme	İyi	109	18,61	2,07	248	8,79	.00
	Orta	142	15,87	2,86			

Tablo 5'te görülebileceği üzere ölçeğin genelinde atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =116,12) ile kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =100,22) arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir (t_{244}=11,30; p<.05). Ölçeğin hazırlık alt boyutunda atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi olan öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =42,09)ortaolanöğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =37,15) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür(t_{248}=10,42; p<.05).Ölçeğin uygulama alt boyutunda atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =55,42) ile orta olan öğrencilerin ortalaması ($\overline{x}$ =47,19) arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur (t_{233}=10,83; p<.05). Ölçeğin değerlendirme alt boyutunda atamanın yapıldığı ilk yıl ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =18,61) ile orta olan öğrencilerin puan ortalaması ($\overline{x}$ =15,87) arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu kaydedilmiştir(t_{248}=8,79; p<.05).

Bu sonuçlara göre, atamasının ilk yıl yapılacağını düşünen öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı düzeyde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi ile öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (Anova) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik ölçeği puanlarının "anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Ölçekler	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Genel	Gruplararası	7103,392	2	3551,696	20,873	,000	1-2
	Gruplariçi	42199,270	248	170,158			2-3
	Toplam	49302,661	250				1-3
Hazırlık	Gruplararası	722,438	3	361,219	19,889	,000	1-2
	Gruplariçi	4504,152	247	18,162			1-3
	Toplam	5226,590	250				
Uygulama	Gruplararası	1903,044	2	951,522	19,102	,000	1-2
	Gruplariçi	12353,554	248	49,813			2-3

	Toplam	14256,598	250				1-3
Değerlendirme	Gruplararası	195,799	3	97,900	12,865	,000	1-2
	Gruplariçi	1887,181	247	7,610			2-3
	Toplam	2082,980	250				1-3

1: İyi- 2: Orta- 3: Düşük

Tablo 6'da görülebileceği üzere, ölçeğin genelinde öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme algılarına göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{2,\ 248}$=20,87; p< ,05). Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etmek amacı ile LSDtesti yapılmıştır. Yapılan LSD testine sonuçlarına göre grupların betimsel istatistiğine ilişkin bilgilere Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7."Anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme" değişkenine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçekler	Kendini Yeterli Görme Düzeyi	N	$\overline{x}$	SS
Genel	İyi	109	116.12	8.86
	Orta	142	100.22	13.37
	Düşük	251	107.13	14.04
Hazırlık	İyi	109	42.09	3.17
	Orta	142	37.15	4.32
	Düşük	251	39.29	4.57
Uygulama	İyi	109	55.42	4.37
	Orta	142	47.19	7.54
	Düşük	251	50.76	7.55
Değerlendirme	İyi	109	18.61	2.07
	Orta	142	15.87	2.86
	Düşük	251	17.06	2.88

Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etme amacı ile LSD testi yapılmış ve buna göre anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının orta ve düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu, anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.Ölçeğin hazırlık alt boyunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür($F_{2,248}$=19,889; p< ,05). Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etme amaçlı post-hoc testlerden LSD testi yapılmış ve buna göre anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu, anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır.Ölçeğin uygulama alt boyutunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($F_{2,248}$=19,102; p< ,05). Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etme amaçlı post-hoc testlerden LSD testi yapılmış ve buna göre anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının orta ve düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu,anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu kaydedilmiştir.Değerlendirme alt boyutunda öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı bir fark göstermiştir ($F_{2,248}$=12,865; p< ,05). Farklılığın hangi düzeylerde olduğunu tespit etme amaçlı post-hoc testlerden LSD testi yapılmış ve buna göre anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi

konusunda kendini yeterli görme düzeyi iyi olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının orta ve düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu,anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi orta olan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının düşük düzeydeki öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre 3. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum öğrencilerin ilk okuma yazma öğretme süreci ile doğrudan karşılaşmamış olmalarına bağlanabilir. Aynı zamanda 3. sınıf öğrencilerinin de "ilk okuma yazma öğretimi" dersini almış olmaları ve 4. sınıf öğrencileri ile benzer algıları taşımaları ile açıklanabilir.

İlk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlilik algılarına göre kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin ilk okuma yazma öğretme öz yeterliliğine ilişkin algıları benzer özellikler göstermektedir. Yalnızca ölçeğin hazırlık alt boyutunda erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Hazırlık boyutunda ilk okuma yazma öğretiminde, çizgi çalışmaları yapma, görsel yorumlama, kalem tutuma vb. gibi ilk deneyimlerin başlatılması söz konusudur. Erkek öğrencilerin bu konuda kendini daha yeterli algıladıkları görülmektedir. Bu durum kız öğrencilerin kaygılarının daha yüksek olmasına bağlanabilir. Araştırmanın bu sonuçları Özdemir ve Erdoğan (2017) ve Öztürk ve Ertem (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile uyuşmamaktadır. Özdemir ve Erdoğan (2017), ve Öztürk ve Ertem (2017) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının not ortalaması değişkenine göre ölçeğin genelinde, uygulama ve değerlendirme boyutlarında anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Yalnızca, ölçeğin hazırlık alt boyutunda not ortalamasına göre öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının da yüksek olduğu bulunmuştur. Başarılı öğrenciler ilk okuma yazma öğretimine ilişkin olarak olumlu algılara sahiptir.

Öğrencilerin öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyleri ile ölçeğin genelinde, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması 1 ve 2 derslerinde kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları daha yüksektir. Öğrencinin öğretmenlik uygulaması dersinde kendini iyi görmesi algılarını da olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Atamasının ilk yıl yapılacağına ilişkin algıları olanların ilk yıl atamasının yapılamayacağını düşünenlere göre ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme düzeyi ile ölçeğin genelinde, uygulama ve değerlendirme boyutlarında öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Atamanın yapıldığı ilk yıl 1. sınıflarda görev yapma konusunda kendine güvenen öğretmen adaylarının yani kendini "iyi" olarak değerlendirenlerin algıları daha olumludur. Bilindiği üzere göreve atamanın yapıldığı ilk yıllarda birinci sınıflarda görev yapmak biraz zor gelen bir durumdur. Ancak öğretmen adayı bu durumda kendinden eminse deneyim sahibi olmamasına rağmen başarılı bir süreç yaşayabilir. Bu konuda kendine güvenen öğretmen adaylarının algıları daha yüksektir.

Ölçeğin genelinde öğretmen adaylarının ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz yeterlik algılarının anadili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda kendini yeterli görme algılarına göre gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi yapmak hem genç öğretmenler hem de deneyimli öğretmenler için oldukça güç gelen bir durumdur. Öğretmen adaylarının bu konuda kendini iyi hissetmesi ilk okuma yazma öğretmeye ilişkin olumlu algılar taşımalarında da etkili olmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konularda hizmet öncesinde iyi bir eğitim almış olmaları da onların algılarını etkilemiş olabilir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görev yapacakları ilk yıllarda ilk okuma yazma öğretmede sorunlar yaşamasının olağan olduğu ancak çözüm için çaba göstermeleri gerektiği inancı oluşturulmalıdır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ilk okuma yazma öğretimi konusunda etkili bir eğitim verilmelidir. Ülkenin göçmenlerle birlikte yaşadığı göz ardı edilmemelidir.

Kaynakça

Akyol, H. (2006). Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi (5. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. Gazi Üniversitesi Yayınları.

Babayiğit, Ö. ve Erkuş, B. (2017). İlkokuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

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, 1998).

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.]

Bıkmaz, F. (2004). Öz yeterlik inançları. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. (Edt: Kuzgun, Y. Deryakulu, D.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Çelenk, S. (2007). İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Maya Akademi.

Friedman, I.A. ve Kass, E. (2002) "Teacher self-efficacy: A classroom- organisation conceptualisation", Teaching and Teacher Education, 18,p675- 686.

Friedman, I. A. ve Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. Teaching and teacher education. Vol 18, 2002. 675-686.

Margolis, H. ve McCabe, P.P. (2006). Improving self efficacy and motivation: Whatto do, What tosay. Intervention in School and Clinic, 41, No. 4, 218-227. Reprinted with permission.

Öz, F. (1993). İlkokuma yazma öğretimi. Eğitim ve Bilim/Education and Science, Cilt/Vol. 14, Sayı/No: 114, Ekim/October 1999:3-7.

Saygılı, G. (2011).Eğitimde teknoloji entegrasyonu. Perkmen, S. & Tezci, E. (Ed.), İlkokuma Yazma Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu. Ankara: Pegem Yayıncılık.

İlkokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi[1]

The Research Of The Epistemological Beliefs Of Primary School Teachers İn Terms Of Various Variables

İlke Özdemir[2], Bülent Özden[3], M. Cihangir Doğan[4]

Özet

Yapılan bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanç düzeylerinin ve çeşitli değişkenler açısından epistemolojik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul İli, Avrupa Yakası' nda görev yapmakta olan 146' sı kadın, 96'sı erkek olmak üzere toplam 242 ilkokul öğretmeni ile yürütülmüştür. Bu çalışma genel tarama modeli ile gerçekleştirilen betimsel nitelikli bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak '' Kişisel Bilgiler Formu '' Epistemolojik İnanç Ölçeği'' kullanılmıştır. Elde edilen veriler Spss22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan ilkokul öğretmeninin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmemiş, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda ise az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine sahip oldukları, görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançlarında cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan okul türü ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: İnanç, epistemolojik inanç, ilkokul öğretmeni

Abstract:

In this study, it is aimed to investigate the epistemological belief levels of primary school teachers and their epistemological beliefs in terms of various variables. The study was conducted with 242 primary school teachers (146 female and 96 male) working in the European side of Istanbul. This study is a descriptive research conducted with general survey model. "Personal Information Form" and "Epistemological Belief Scale" developed by Schommer (1990) were used as data collection tools in the study. The data obtained were analyzed using Spss22 program. It has been observed that the primary school teachers who participated in the research have undeveloped belief in the dimension of belief that learning depends on effort, have developed belief in the dimension of belief that the learning depends on ability and have less developed belief in the dimension that there is only single truth. According to the results of the study, statistically significant differences were found in the epistemological beliefs of primary school teachers in terms of gender, professional seniority, last graduated school type and educational status.

Keywords: Belief, epistemological belief, primary school teacher

Giriş

Bilgi edinmek, var olan bilgiyi anlamak ve anlamlandırmak insanın en temel özelliğidir. İnsan ortaya çıktığı ilk andan itibaren bilgi ile ilgili pek çok etkinlik içinde bulunmuştur. Bu süreç içerisinde farklı felsefi akımlar ortaya çıktıkça epistemolojik düşünceler de değişip gelişmiştir. Bu değişim süreci içinde sorulan " Bilgi nasıl öğrenilir? Nasıl öğretilir? Bilginin elde edilmesinde zihin mi önemlidir, yoksa çevreden alınanlar mı? Zihinde bilginin kalıcılığı nasıl sağlanır?" gibi sorular epistemolojiyi davranış bilimcilerin ilgi alanına sokmuş ve epistemolojik inanç kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Demirel, 2007). Kişilerin bu sorulara verdikleri yanıtlar epistemolojik inançlarıyla doğrudan ilişkilidir (Paul ve Elder, 2006).

Bireyler algıları ile dış dünyaya dair inançlar geliştirir ve geliştirdiği inançlar onu belli bir davranışa eğimli hale getirir (Günday, 2003). Dolayısıyla bireylerin bilgi ve inanca yönelik düşüncelerinin, davranışlarını ve tutumlarını doğrudan etkilediği söylenebilir. Düşünürler bilginin insanda doğuştan bulunduğu ya da bilgiyi deneyimleri ve duyularıyla sonradan oluşturdukları konusundaki fikirleriyle birbirlerinden ayrışmışlardır. İnsanların bilginin ne olduğu ve nasıl edinildiğiyle ilgili farklı inanışları epistemolojik inanç kavramını meydana getirmiştir (Cevizci, 2001).

Demir ve Acar, (1992) tarafından "bilginin doğasını, elde edilme ve aktarılma biçimlerini inceleyen disiplin" olarak tanımlanan epistemoloji kavramından yola çıkarak epistemolojik inanç kavramına en genel anlamda insan zihninin bilgi ve öğrenmenin doğası üzerine sahip olduğu inanışlardır diyebiliriz. Epistemolojik inanç bireylerin nasıl bilmeye başladıkları, bilmeye ulaşma yolları üzerine düşünceleri ve bu bilişsel süreçle ilgili yaklaşımlarıdır (Perry, 1981). Günümüzde epistemolojik inanç bir bireysel farklılık alanı olarak kabul görmektedir (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). İnsanların nasıl öğrendiği ve öğrettiği ile ilgili öznel yorumları,

---

[1] Bu makale birinci araştırmacının "İlkokul Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretim Stilleri Arasındak İlişki" isimli yüksek lisans tezinin bir bölümünden yararlanılarak oluşturulmuştur.

2 Öğretmen, Sarıyer Uğur Erkey İlkokulu, Sınıf Öğrenmeni, Türkiye, ilkezdmr@gmail.com
3 Öğr. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, bulent.ozden@marmara.edu.tr
4 Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, mcdogan@marmara.edu.tr

onların epistemolojik anlayışına dayanır (Tezci ve Uysal, 2004). İnsan, evrendeki şeylerin nasıl olduğu ile ilgili bir inanç geliştirir ve geliştirdiği bu inanç biçimi onu belli davranışlara yönelmesine neden olur (Günday, 2003). Epistemolojik inançlar kişilik özellikleri gibi değişmeyen yapılar değildir, zamanla değişip gelişebilirler (Deryakulu, 2017).

Araştırmacılar epistemolojik inançların biliş, güdü, öğrenme ve başarı ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Muis, Bendixen ve Haerle, 2006).

Schommer'a (1990, 2004) göre gelişmemiş epistemolojik inanca sahip öğretmenler öğretmenin sınıfındaki otorite olduğunu, bilginin değişmez olduğunu, öğrenme yeteneğinin doğuştan geldiğini; gelişmiş epistemolojik inanca sahip öğretmenler ise bilginin karmaşık olduğunu, kesin olmadığını ve öğrenmenin çabayla çalışarak gerçekleştiğini düşünürler.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretmenler, öğrenmenin doğuştan gelen yeteneklerden çok kişilerin çabalarına bağlı olduğuna ve doğruların değişebileceğine inanmaktadırlar bunun yanında eğitim süreci içinde geleneksel yaklaşımları benimseyen öğretmenler tek ve değişmez doğrunun var olduğuna ve öğrenmenin bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerine bağlı olduğuna, kişi ne kadar çabalarsa çabalasın zeki bir öğrenci kadar başarılı olamayacağına inanmaktadır (Howard, Mc Gee, Purcell ve Schwartz, 2000). Eğitim sistemimizin ve öğretim programımızın yapılandırmacı anlayış temeliyle oluşturulduğu düşünüldüğünde öğretmenlerden beklenen öğrenciye, öğrenmeye ve bilgiye bu bakış açısıyla yaklaşmasıdır. Sonuç olarak öğretmenlerin epistemolojik inançları öğrencilerin öğrenmeleri, eğitim öğretim sürecinin niteliği ve niceliği üzerinde oldukça etkilidir.

Yöntem

Evren-Örneklem

Bu araştırmanın ulaşılabilir evreni İstanbul İli Avrupa Yakası' nda bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem grubunu ise 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Avrupa yakasında bulunan resmi veya özel okullarda görev yapmakta olan ilkokul sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu örneklem grubu oluşturulurken seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra kolay ulaşılabilen 6 ilçenin (Bağcılar, Başakşehir, Beyoğlu, Kağıthane, Sultanbeyli, Şişli) ilkokulları listelenmiştir. Bu listeden 14 okul kura ile rastlantısal bir şekilde seçilmiştir. Seçilen okullardaki öğretmenlere gönüllülük esasına göre ölçekler uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 146' sı kadın, 96' sı ise erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 242 öğretmen cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi, çalışılan okul türü gibi farklı değişkenlere göre Tablo 1' de gruplandırılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Gruplandırılması

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Kadın	146	60.33
	Erkek	96	39.66
	Toplam	242	100
Kıdem	1-5 yıl	29	12
	6-10 yıl	62	26
	11-15 yıl	51	21
	16-20 yıl	20	8
	21yıl ve üzeri	80	33
	Toplam	242	100
Mezun Olunan Okul	Yüksekokul	16	7
	Eğitim Enstitüsü	23	9.5
	Eğitim Fakültesi	195	80.5
	Diğer	8	3
	Toplam	242	100
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	27	11
	Lisans	194	80
	Lisans Üstü	21	9
	Toplam	242	100

Tablo 1.' e göre 242 katılımcının; 146' sı kadın, 96' sı erkektir. 29' u 1-5 yıl kıdeme sahip, 62' si 6-10 yıl kıdeme sahip, 51' i 11-15 yıl kıdeme sahip, 20' si 16-20 yıl kıdeme sahip, 80' i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. 16' sı yüksekokul mezunu, 23' ü eğitim enstitüsü mezunu, 195' i eğitim fakültesi mezunu, 8' i ise diğer fakültelerden (felsefe, sosyoloji, İşletme, ziraat fakültesi, vb.) mezundur. 27 katılımcı ön lisans, 194 katılımcı lisans, 21 katılımcı lisansüstü mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmenlerin kişisel (demografik) bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu"; epistemolojik inanışların belirlenmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilmiş, Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçe'ye çeviri, uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış "Epistemolojik İnanç Ölçeği'' kullanılmıştır.

Çalışmada veri toplamak için kullanılan anketler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan bu formda, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdem süresi, mezun olunan okul türü, öğrenim düzeyi olmak üzere toplam 4 madde bulunmaktadır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği

Bu araştırmada öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemek için kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeği, Schommer (1990) tarafından geliştirilmiştir. Schommer' ın (1990) geliştirdiği özgün ölçek İngilizce'dir, 4 alt boyuttan ve toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 35'i olumlu (+), 28'i ise olumsuz (-) yönde kodlanmaktadır. Ölçekteki faktörler (alt boyutlar); "Öğrenme Yeteneği Doğuştandır" (İnnate Ability), "Bilgi Basittir" (Simple Knowledge), "Öğrenme Hemen Gerçekleşir" (Quick Learning), "Bilgi Kesindir" (Certain Knowledge) şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında değişen beşli likert tipidir. Özgün ölçeğin test-tekrar test güvenirliği .74 tür. Ölçeği oluşturan faktörler için güvenirlik katsayıları ".63" ile ".85" arasında değişmektedir (Schommer, 1993, 407).

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Deryakulu ve Büyüköztürk (2002), önce O.D.T.Ü.'nde okuyan 17 kişilik küçük bir öğrenci grubuna bir hafta arayla İngilizce ve Türkçe ölçekleri uygulayarak ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasındaki eşdeğerliği ölçmüş ardından Ankara'da üniversite öğrenimi gören (A.Ü., G.Ü., H.Ü. ve O.D.T.Ü.) toplam 595 öğrenciyle Türkçe ölçeğin çalışmasını yürütmüşlerdir. Türkçe' ye çeviri ve uyarlama çalışmaları yapılan özgün ölçeğin faktör yük değeri 0.30'un altında kalan ve faktör yapısını bozan 28 maddesi ölçekten çıkartılmış ve ölçek 35 madde ile yeniden oluşturulmuştur. Yeni oluşturulan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Fikrim Yok, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum yanıtlarından oluşan beşli likert tipi olarak hazırlanmıştır. Ölçek faktörleri üçe indirgenmiştir. Bu faktörler; "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olarak adlandırılmıştır.

Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda 17 olumlu, 1 olumsuz toplam 18 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilen en yüksek puan 90, en düşük puan 18 dir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .83 tür.

Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç boyutunda hepsi olumlu toplam 8 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilen en yüksek puan 40 en düşük puan 8 dir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .62 dir.

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç boyutunda hepsi olumlu 9 madde bulunmaktadır. Bu faktörden alınabilecek en yüksek puan 45 en düşük puan 9'dur. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .59 dur.

Yeniden oluşturulan bu 35 maddelik ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002). Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip oldukları, düşük puanlar ise sofistike inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. 1'e yaklaşan (1-2,49 arası) ortalamaların sofistike inançları, 5'e yaklaşan (3,50-5 arası) ortalamaların ise yüzeysel inançları gösterdiği kabul edilmektedir. Tam ortada, (2,50-3,50) kalan ortalamalar ise ölçeği cevaplayan kişilerin ölçek maddelerine katılıp katılmama konusunda güçlü bir inanca sahip olmadıklarını ifade etmektedir. (Karhan, 2007).

Epistemolojik inanç ölçeği alt boyut puan aralıkları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir (Kaleci, 2012).

Tablo 2. Epistemolojik İnanç Alt Boyut Puan Aralıkları

Epistemolojik İnanç Ölçeği Alt Boyut Puan Aralıkları	**Düşük Düzey (Gelişmiş)**	**Orta Düzey (Az Gelişmiş)**	**Yüksek Düzey (Gelişmemiş)**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu ($8 \leq x \leq 90$)	$18 \leq x < 41.5$	$41.5 \leq x < 65.5$	$65.5 \leq x \leq 90$
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu ($8 \leq x \leq 40$)	$8 \leq x < 18.66$	$18.66 \leq x < 29.33$	$29.33 \leq x \leq 40$
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu ($9 \leq x \leq 45$)	$9 \leq x < 20.5$	$20.5 \leq x < 32.5$	$32.5 \leq x \leq 45$

Epistemolojik inanç alt boyutları şöyle özetlenmiştir:

Gelişmemiş (olgunlaşmamış) inançlara sahip bireyler bilginin basit, kesin ve değişmez olduğunu, öğrenme yeteneğinin doğumla belirlendiğini, kalıtsal olduğunu, sonradan geliştirilemeyeceğini, öğrenmenin anında olacağını yani öğrenmenin daha sonradan özümsenerek içselleştirerek ve üzerinde çalışarak gerçekleştirilemeyeceğini, zeki öğrencilerin kesin ve değişmez olan bilgileri hızlı bir şekilde ve çaba harcamadan kavrayacaklarını, diğerlerinin ise ne kadar çabalarlarsa çabalasınlar bu bilgileri tam olarak öğrenemeyeceklerini savunurlar (Deryakulu, 2017).

Gelişmiş (olgunlaşmış) inançlara sahip bireyler ise öğrenmenin geliştirilebilir bir yetenek olduğuna, kişinin bilginin üzerinde yeterli çalışmaları yaparsa öğrenebileceğine, bilginin karmaşık ve zamanla değişip gelişebilen bir yapısının olduğuna inanmaktadırlar (Deryakulu, 2017).

Veri Toplama Süreci

Ölçekler 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul İli Avrupa yakasındaki okullara gidilerek araştırmacı tarafından ilkokul öğretmenlerine sunulmuştur. Uygulanan ölçek aynı gün içerisinde öğretmenlerden geri alınmıştır. Başlangıçta 262 öğretmene ulaşılmış, toplanan formlardan hatalı ya da eksik doldurulmuş 20 form ayıklandıktan sonra geriye kalan 242 form incelemeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken öncelikle ölçeklerden toplanan verilerin homojen ve normal dağılıma sahip olup olmadıkları Kolmogorov-smirnov testi ile incelenmiştir. Verilerin homojen oldukları ve normal dağılım sergiledikleri tespit edildikten sonra parametrik testler uygulanmıştır. Kolmogorov-smirnov testi sonuçları Tablo 3' te gösterilmektedir.

Tablo 3. Normal Dağılım Uygunluk Analizi

Değerler		Epistemolojik İnanış	Öğretme Stilleri
N		242	242
Parametreler	$\bar{X}$	3,24	3,79
	ss	,256	,261
K-smirnov Z		,047	,044
p		,200	,200

Katılımcıların;

- Epistemolojik inanç düzeylerine bakarken aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçlarından faydalanılmış
- Epistemolojik inançlar çeşitli değişenler bakımından incelenirken t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tüm bu istatistiksel analizler bilgisayar ortamında SPSS 22.0 programıyla yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, alt problemler doğrultusunda araştırmaya katılan İlkokul öğretmenlerinden Epistemolojik İnanç Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde özetlenmiş ve elde edilen verilere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi "İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu bağlamda betimsel istatistikler hesaplanmış ve hesaplanan aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ile öğretmenlerin her bir alt boyuttaki epistemolojik inanç düzeyleri Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin epistemolojik inanç ortalamaları

Epistemolojik İnanç Boyutları	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	Ss	Epistemolojik İnanç Düzeyi
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	242	49	88	70,77	6,387	Gelişmemiş
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	242	8	32	18,08	4,415	Gelişmiş
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	242	12	38	24,68	4,838	Az Gelişmiş

Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tümüne ait ortalama puan 70,77 olarak hesaplanmıştır. Bu puan gelişmemiş inanç düzeyine karşılık gelmektedir.

Diğer bir alt boyut olan öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan tüm öğretmenlere ait ortalama puanın 18,08 olduğu görülmektedir. Bu puan gelişmiş inanç düzeyine karşılık gelmektedir.

Ölçeğin son alt boyutu olan tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına ait ortalama puanın 24,68 olduğu görülmektedir. Bu puan az gelişmiş (orta düzey) inanç düzeyine karşılık gelmektedir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan okul türü, öğrenim durumuna göre ilkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" şeklinde oluşturulmuştur. Bu soruya ilişkin analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

2.1. Birinci Alt Amaç: Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Epistemolojik inançların cinsiyete göre değişip değişmediğini incelemek için bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının cinsiyete göre değişimine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Kadın	146	71,67	5,955	2,735	240	**,007***
	Erkek	96	69,41	6,799			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Kadın	146	17,90	4,246	-,757	240	,450
	Erkek	96	18,34	4,670			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Kadın	146	24,18	4,766	-1,966	240	,051
	Erkek	96	25,43	4,875			

*p<,05

Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin "öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç" alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (t=2,735; p<0,05). Ortalamalar arasındaki farka göre, kadın öğretmenlerin "Öğrenme çabaya bağlı olduğuna inanç" puanları ($\bar{X}$ = 71,67), erkek öğretmenlerin "Öğrenme çabaya bağlı olduğuna inanç" puanlarından ($\bar{X}$ = 69,41) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin "Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç" alt boyut ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (t=-,757; p> 0,05).

Araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin "Tek bir doğrunun var olduğuna inanç" alt boyut ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır (t=-1,996; p> 0,05).

2.2. İkinci Alt Amaç: Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Epistemolojik inanışların mesleki kıdeme göre değişip değişmediğini incelemek için öncelikle betimsel istatistik yapılmış ve öğretmenlerin epistemolojik inanç puanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Epistemolojik İnanç Boyutları	Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	1-5 yıl	29	73,69	4,767
	6-10 yıl	62	71,21	6,127
	11-15 yıl	51	72,12	6,292
	16-20 yıl	20	72,75	6,447
	21yıl ve üzeri	80	68,03	6,266
	Toplam	242	70,77	6,387
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	1-5 yıl	29	17,69	4,645
	6-10 yıl	62	18,61	4,628
	11-15 yıl	51	17,73	3,795
	16-20 yıl	20	17,75	3,959
	21yıl ve üzeri	80	18,11	4,690
	Toplam	242	18,08	4,415
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	1-5 yıl	29	24,03	4,162
	6-10 yıl	62	23,68	5,140
	11-15 yıl	51	24,16	4,641
	16-20 yıl	20	23,60	4,248
	21yıl ve üzeri	80	26,29	4,782
	Toplam	242	24,68	4,838

Bu sonuçlara göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerken ($\bar{X}$ =73,69); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =68,03). Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerken ($\bar{X}$ =18,61); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =17,69). Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerken ($\bar{X}$ =26,29); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =23,60).

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarında kıdem değişkenine göre farklılaşma olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 7' de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	1033,025	4	258,256		
	Gruplar İçi	8797,475	237	37,120	6,957	**,000***
	Toplam	9830,500	241			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	30,697	4	7,674		
	Gruplar İçi	4666,811	237	19,691	,390	,816
	Toplam	4697,508	241			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	318,413	4	79,603		
	Gruplar İçi	5322,447	237	22,458	3,545	**,008***
	Toplam	5640,860	241			

*p<,05

Yapılan tek yönlü varyans analizi ile kıdem değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve bir tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Post-hoc testine başvurulmuştur ve gruplara ait ortalamalar arasındaki farklar Tablo 8' de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin Scheffe Post-hoc testi sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	**(I) Kıdem**	**(J) Kıdem**	**Ortalama Farkları (I-J)**	**Standart Hata**	**p**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	21yıl ve üzeri	1-5 yıl	-5,665*	1,321	**,001***
		6-10 yıl	-3,185	1,031	,052
		11-15 yıl	-4,093*	1,092	**,008***
		16-20 yıl	-4,725	1,523	,050
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	6-10 yıl	1-5 yıl	-,357	1,066	,998
		11-15 yıl	-,479	,896	,991
		16-20 yıl	,077	1,219	1,000
		21yıl ve üzeri	-2,610*	,802	**,034***

Epistemolojik inanışların kıdem değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlerken yapılan Scheffe Post-hoc testi sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bulunan bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine görülse de ölçekten alınan düşük puan daha gelişmiş epistemolojik inanca karşılık gelmektedir. Bu bağlamda sonuç 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehinedir.

Tablo incelendiğinde tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda 6-10 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılık istatistiksel açıdan 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine görülse de ölçekten alınan düşük puan daha gelişmiş epistemolojik inanca karşılık gelmektedir. Bu bağlamda sonuç 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir.

2.3. Üçüncü Alt Amaç: Mezun olunan okul türüne göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Epistemolojik inançların mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediğini incelemek için öncelikle betimsel istatistik yapılmış ve öğretmenlerin epistemolojik inanç puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımı

Epistemolojik İnanç Boyutları	**Mezun Olunan Okul Türü**	**N**	$\bar{X}$	**Ss**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Yüksekokul	16	67,50	6,387
	Eğitim Enstitüsü	23	66,22	6,508
	Eğitim Fakültesi	195	71,70	6,004
	Diğer	8	67,88	7,661
	Toplam	242	70,77	6,387
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Yüksekokul	16	16,06	3,435
	Eğitim Enstitüsü	23	18,91	5,308
	Eğitim Fakültesi	195	18,14	4,381
	Diğer	8	18,13	3,682
	Toplam	242	18,08	4,415
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Yüksekokul	16	24,63	3,384
	Eğitim Enstitüsü	23	28,70	4,395

Eğitim Fakültesi	195	24,21	4,774
Diğer	8	24,63	5,449
Toplam	242	24,68	4,838

Bu sonuçlara göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerken ($\overline{X}$=71,70); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerdir ($\overline{X}$=66,22). Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerken ($\overline{X}$=18,91); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler yüksekokul mezunu öğretmenlerdir ($\overline{X}$=16,06). Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerken ($\overline{X}$=28,70); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerdir ($\overline{X}$=24,21).

Hesaplanan ortalama puanlar arasında mezun olunan okul türüne bağlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova testi)'ne başvurulmuştur. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	**Varyans Kaynağı**	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	882,563	3	294,188		
	Gruplar İçi	8947,937	238	37,596	7,825	**,000***
	Toplam	9830,500	241			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	81,890	3	27,297		
	Gruplar İçi	4615,618	238	19,393	1,408	,241
	Toplam	4697,508	241			
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	413,985	3	137,995		
	Gruplar İçi	5226,874	238	21,962	6,283	**,000***
	Toplam	5640,860	241			

*p<,05

Tek yönlü varyans analizi ile belirlediğimiz mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış (F= 7,825; p< 0,05) ve bir tek doğrunun var olduğuna inanış (F= 6,283; p< 0,05) boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Scheffe Post-hoc testine başvurulmuştur ve gruplara ait ortalamalar arasındaki farklar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımına ilişkin Scheffe Post-hoc testi sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	**(I) Kıdem**	**(J) Kıdem**	**Ortalama Farkları (I-J)**	**Standart Hata**	**p**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Eğitim Enstitüsü	Yüksekokul	-1,283	1,996	,937
		Eğitim Fakültesi	-5,480*	1,352	**,001**
		Diğer	-1,658	2,517	,933
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Eğitim Enstitüsü	Yüksekokul	4,071	1,526	,071
		Eğitim Fakültesi	4,485*	1,033	**,000**
		Diğer	4,071	1,924	,217

*p<,05

Epistemolojik inanışların mezun olunan okul türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlerken yapılan Scheffe Post-hoc testi sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit

edilmiştir (I-J= -5,480; p< 0,05). Bu anlamlı farklılık eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehine görülse de ölçekten alınan düşük puan daha gelişmiş epistemolojik inanca karşılık gelmektedir. Bu bağlamda sonuç eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehinedir.

Tablo incelendiğinde tek bir doğrunun var olduğuna inanış boyutunda eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (I-J= 4,485; p< 0,05) . Bu anlamlı farklılık istatistiksel açıdan eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehinedir.

2.4. Dördüncü Alt Amaç: Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Epistemolojik inanışların öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini incelemek için öncelikle betimsel istatistik yapılmış ve öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının öğrenim durumuna göre dağılımı belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımı

Epistemolojik İnanç Boyutları	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Önlisans	27	66,93	5,690
	Lisans	194	71,41	6,141
	Lisans Üstü	21	69,86	7,793
	Toplam	242	70,77	6,387
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Önlisans	27	17,81	4,658
	Lisans	194	18,15	4,325
	Lisans Üstü	21	17,76	5,088
	Toplam	242	18,08	4,415
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Önlisans	27	26,67	4,764
	Lisans	194	24,44	4,784
	Lisans Üstü	21	24,33	5,063
	Toplam	242	24,68	4,838

Bu sonuçlara göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerken ($\bar{X}$ =71,41); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =66,93). Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler lisans mezunu öğretmenlerken ($\bar{X}$ =18,15); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =17,76). Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler ön lisans mezunu öğretmenlerken ($\bar{X}$ =26,67); en düşük ortalamaya sahip öğretmenler lisansüstü mezunu öğretmenlerdir ($\bar{X}$ =24,33).

Hesaplanan ortalama puanlar arasında mezun olunan okul türüne bağlı farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (Anova testi)'ne başvurulmuştur. Varyans analizi sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının mezun olunan okul türüne göre dağılımına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	495,247	2	247,623		
	Gruplar İçi	9335,253	239	39,060	6,340	**,002***
	Toplam	9830,500	241			
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	4,960	2	2,480		
	Gruplar İçi	4692,549	239	19,634	,126	,881
	Toplam	4697,508	241			

Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç Boyutu	Gruplar Arası	120,435	2	60,218	2,607	,076
	Gruplar İçi	5520,424	239	23,098		
	Toplam	5640,860	241			

*p<,05

Tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin epistemolojik inanışları arasında öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için scheffe post-hoc testine başvurulmuştur ve gruplara ait ortalamalar arasındaki farklar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin epistemolojik inanış puanlarının öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımına ilişkin Scheffe Post-hoc testi sonuçları

Epistemolojik İnanç Boyutları	**(I) Kıdem**	**(J) Kıdem**	**Ortalama Farkları (I-J)**	**Standart Hata**	**p**
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç Boyutu	Önlisans	Lisans	-4,481	1,284	**,003**
		Lisans Üstü	-2,931	1,818	,275

Epistemolojik inanışların öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlerken yapılan Scheffe Post-hoc testi sonucunda öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir (I-J= -4,481; p< 0,05). Bulunan bu anlamlı farklılık istatistiksel olarak lisans mezunu öğretmenler lehine görülse de ölçekten alınan düşük puan daha gelişmiş epistemolojik inanca karşılık gelmektedir. Bu bağlamda sonuç ön lisans mezunu öğretmenler lehinedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmemiş, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda ise az gelişmiş epistemolojik inanç düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin birçoğu öğrenmenin öğrenenin yeteneklerine bağlı olarak gelişebileceğini, kalıtsal olduğunu, öğrenme için gösterilen çabanın bir noktaya kadar etkili olacağını, zeki öğrencilerin daha hızlı ve etkili öğrenebileceğini, öğrenmelerinin istenen düzeye daha yakın olacağını düşünmektedirler. Bunun yanında diğerlerinin konuları daha zor kavrayacağını, ne kadar çabalasalar da öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmeyeceğini düşündüklerini, kısıtlı öğrenme yeteneklerinden dolayı zor problemleri ne kadar uğraşsalar da çözemeyeceklerine, böyle kişiler için çabanın öğrenme ile sonuçlanmayacağına, gerçeklerin kesin ve değişmezliğine olan inancı ifade eder. Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), araştırmaları sonucunda öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutunda en gelişmemiş (olgunlaşmamış) inançlara sahip olduklarını, tek doğrunun var olduğuna inanç boyutunda ise daha gelişmiş inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Köse ve Dinç (2012), "Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Özyeterlilik Algıları İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki" isimli araştırmalarında öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç boyutunda diğer boyutlara kıyasla daha gelişmiş bir inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir. İçen, İlğan ve Göker (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını analiz ettikleri araştırmalarında öğretmen adaylarının "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" alt boyutuna büyük ölçüde katılıyorum düzeyinde olduklarını tespit etmişlerdir. Murat ve Erten (2018), epistemolojik inançlarla ilgili yaptıkları araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmenlerinin "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir" boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü ve öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği sorusunun araştırıldığı araştırma sonuçlarına göre;

Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırma sonuçlarını cinsiyet değişkeni açısından destekleyen bulgulara sahip pek çok araştırma vardır. Schommer, (1993); Chai, Khine, ve Teo, (2006); Eroğlu ve Güven, (2006); Kıralp, Şahin ve Dinçyürek, (2008); Meral ve Çolak, (2009); Gürol, Altunbaş ve Karaaslan, (2010); Tümkaya, (2012) bunlardan bazılarıdır. Murat ve Erten (2018) ise araştırmaları sonucunda kadınların erkeklere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği sorusunun araştırıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu farklılık 21

yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. 21 yıl ve üzeri (deneyimli) öğretmenler, 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip mesleğe yeni başlamış ve genç sayılabilecek öğretmenlere göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna daha güçlü biçimde inanmaktadırlar. Bu farklılık öğretmenlerin mesleki tecrübesi arttıkça öğrenmede çalışmanın ve çabanın önemli olduğuna daha güçlü inandıklarını göstermektedir. Diğer bir alt boyut olan tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutundaki farklılığın, 1-5 yıl ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine olması yukarıdaki sonuçla birlikte değerlendirildiğinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha gelişmemiş inançlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kösemen (2012) ve Ekiçi (2014) de çalışmaları sonucunda mesleki kıdem arttıkça epistemolojik inançların gelişmiş uca yaklaştığını tespit etmişlerdir.

İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının mezun olunan okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği sorusunun araştırıldığı araştırma sonuçlarına göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanış alt boyutunda eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler bilgiyi edinme ve öğrenme sürecinde çabanın önemli olduğunu düşünmektedirler. Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler başarıyı çalışmayla doğru orantılı görmektedirler. Tek bir doğrunun var olduğuna inanış alt boyutunda ise eğitim fakültesi mezunu öğretmenler eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre daha güçlü inanışa sahiptirler.

Bu sonuçlar eğitim fakültesi mezunu ilkokul öğretmenlerinin eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlere göre öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna olan inanışının zayıflığına; tek, kesin ve değişmez doğruların var olduğuna ise güçlü biçimde inandıklarına işaret edebilir. İçen (2012), sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere göre daha gelişmiş inançlara sahip olduğunu tespit etmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin epistemolojik inanışlarının öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği sorusunun araştırıldığı araştırma sonuçlarında farklılık tespit edilmiştir. Öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre daha gelişmiş inanışa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre daha uzun yıllardır öğretmenlik yaptığı göz önünde bulundurulursa bu sonuçlar kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinde elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Karhan (2007) ve Akyıldız' ın (2014) lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerin epistemolojik inançlarının lisans mezunu öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaştıkları görülmüştür. Ancak Aslan (2017)' nin araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenlerin epistemolojik inanışlarında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda yapılan bazı öneriler aşağıda belirtilmiştir:

Her branştan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik çalışmalar arttırılmalıdır. Böylece öğretmenlerin branşlarına göre epistemolojik inanç gelişim düzeyleri incelenebilir.

Her kademeden ve branştan eğitimcinin epistemolojik gelişimi belirli aralıklarla ölçülmeli, öğretmenlere epistemolojik inançlarının geliştirilebilmesi için çeşitli hizmet içi kurslar ve seminerler verilmelidir.

Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin epistemolojik inançları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan okul türü değişkenleri bakımından incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda epistemolojik inançların incelendiği değişkenler (kültür, sosyo ekonomik düzey, çalışılan okul türü, anne baba eğitim durumu…) çeşitlendirilebilir.

Kaynakça

Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(4), 1453-1468.

Akyıldız, S. (2014). *Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Cevizci, A. (2001). *İlk çağ felsefesi tarihi.* Bursa: Asa Yayınları.

Chai, C.S., Khine, M.S., ve Teo, T. (2006). Epistemological beliefs on teaching and learning: A surveyamongpre-service teachers in Singapore. *Educational Media International, 43* (4), 285-298.

Demir, Ö. Ve Acar, M. (1992). *Sosyal bilimler sözlüğü.* Ankara: Vadi Yayınları.

Demirel, İ. (2007). *Epistemolojik açıdan dünya sistemleri analizi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Deryakulu, D., ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2*(8).

Deryakulu, D ve Bıkmaz, F. H., (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*. *2*(4), 243-257.

Deryakulu, D. (2017). Eğitimde bireysel farklılıklar. (Ed. Kuzgun, Y ve Deryakulu, D). *Epistemolojik İnançlar* (253-280). Ankara, Nobel Yayınları.

Ekiçi, M. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretim stilleri arasındaki ilişki,* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Eroğlu, S. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.16*(18), 295-312.

Günday, Ş. (2003). *Zihin felsefesi.* (M. K. Demir, Çev.) Bursa: Asa Yayınları.

Gürol, A. Altunbaş, S ve Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences. 5*(3), 1395-1404.

Howard, Bruce C., Steven McGee, Neil Schwartz, Steve Purcell. 2000. The Experince of Constructivism: Transforming Teacher Epistemology. *Journal of Research on Computing in Education. 32*(4), 455-466. https://doi.org/10.1080/ 08886504.2000.10782291

İçen, M. (2012). S*osyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

İçen, M. İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. *1*(2), 2-11.

Kaleci, F. (2012). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karhan, İ. (2007). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıralp, A. Y., Şahin, F. S. ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik (pdr) öğrencilerinin epistemolojik inançları. Dokuz *Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 98-106.

Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18, 121-141.

Kösemen, S. (2012). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin epistemolojik inançları bağlamında değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 129-146.

Muis, K. R., Bendixen, L. D., Haerle, F. C. (2006). Domain-generality and domainspecificity in personal epistemology research: philosophical and empirical reflections in the development of a theoretical framework. *Educational Psychology Review*. *18*(1), 3–54.

Murat, A. ve Erten, H. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies. 5*(2), 38-63.

Paul, R., ve Elder, L. (2006). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life.*New Jersey: Pearson.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. *The Modern American College* (pp. 76-97). San Francisco: Jossey-Boss.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 498-504.

Schommer, M. A. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary schools. *Journal of Educational Psychology, 85*(3), 406-411.

Schommer-Aıkıns, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist, 39*(1), 19-29.

Tezci, E., ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine epistemolojik yaklaşımlarin etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 3*(2), 158-164.

Tümkaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğretim stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1), 75-95.

İlkokul Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Okul Ortamı Uyumuna İlişkin Gözlemlerinin İncelenmesi

Analysis of Observations of Primary School Teachers on Academic Achievement and School Environment Adaptation of Syrian Students

Ebru Özgün[1], İsa Korkmaz[2]

Özet

Arap baharı olarak adlandırılan mevcut yönetime karşı başlatılan protest halk hareketi Güney Akdeniz ülkelerinde başlayarak Ortadoğu genişlemiş ve son halkası olarak güney komşumuz Suriye'ye sıçramıştır. Suriye'deki gösteriler 15 Mart 2011'de başlamış ve Nisan 2011 tarihinde ülke çapına yayılmıştır. Nisan 2011 tarihinde Suriye Ordusu başkaldırıyı bastırmak için görevlendirilmiş ve askerler ülke genelinde göstericiler üzerine ateş açmıştır. Ülkenin özellikle doğu ve kuzeyinde hemen her kasaba ve şehirde yaşanan çatışmalar asimetrik savaş niteliğine dönüşmüştür. İç savaşların en doğal sonucu olarak sivil halkın etkilenmesidir. Bu etkilenmeler; sivil halk ölümleri, yaralanmaları ve güvenlikli yerlere göç etmeleri olarak görülmektedir. İç savaşta her şeyini kaybeden halk sadece can güvenliği için doğup büyüdüğü ve geçimini sağladığı toprakları terk ederek daha güvenilir topraklara göç etmektedirler. Göçler sadece göçenleri değil göçülen yerlerdeki insanları ve yönetimleri de olumsuz etkilemektedir. Göçenlerin başta insani temel ihtiyaçlarının karşılanması ve sonrasında göçülen yere adaptasyonu ve sosyal ihtiyaçlarıyla birlikte eğitim ihtiyacının da karşılanması gerekmektedir. Suriye'deki iç karışıklık ve savaştan dolayı ülkelerini terk etmek zorunda kalan insanların birçoğu da ülkemize geldiler. Güney komşumuz Suriye'den ülkemize, 2011 yılında başlayan göç halen devam etmektedir. Özellikle Suriye sınırına yakın olan Hatay, Antep, Kilis ve Mardin illeri yoğun olarak göç almıştır. Araştırmalar ülkemize gelen Suriyeli sayısının, 2019 yılı Mart ayı verilerine göre 3.651.635 ulaştığını göstermektedir. Bunların içinde okul çağında bulunan birçok Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu durum eğitim konusunda da birçok problemi gündeme getirmektedir. Bu araştırmanın amacı Suriye'den ülkemize gelen çocukların ilkokullarımızda Türk öğrencilerle beraber okudukları sınıflarda akademik başarıları, sınıf içi davranışları ve okuldaki tutum ve davranışlarına ilişkin ilkokul öğretmenlerin gözlemleri incelemektir.

Anahtar kelimeler: Suriyeli öğrenciler, ilkokul, öğretmenlerin gözlemleri

Abstract

The protest public movement called Arab Spring, which was initiated against the current administration, has expanded along the Middle East by starting in Southern Mediterranean countries, and it has begun to spread in Syria, our southern neighborhood as its last circle. The actions in Syria rose on 15th March 2011 and spread countrywide in April 2011. The Syrian army was assigned to quell the rebellion in April 2011 and the soldiers opened fire on the protestants throughout the country. The battles which were experienced in about each town and city especially on the east and north part of the country have grown into a trait of an asymmetrical war. The most natural result of the civil wars is that the civilian society was influenced. These influences are observed as civilian society deaths, injuries and their migration to safe areas. The public who has lost everything during the civil war migrate to safer lands just for the security of their life by abandoning their lands where they were born, where they have grown up and where they earn a livelihood. Migrations affect not only immigrants, but also people and administrations in the migrated places. It is necessary to meet firstly the human needs of immigrants and, afterwards, their need of education as well as adaption to the migrated place and social needs. A great majority of people who were obliged to abandon their country as a consequence of the domestic disturbance and the war in Syria have moved to our country. Beginning in 2011, the migration to our country from our southern neighbor Syria is still progressing. The provinces of Hatay, Antep, Kilis and Mardin, which are relatively close to the Syria border, have allowed immigrants intensively. The researches illustrate that the number of Syrians, who have resided in our country, has reached 3.651.635 according to the data gathered in March, 2019. A good deal of Syrian students at the age of schooling are available among them. Accordingly, this case also proposes various problems regarding education for the agenda. The goal of this research is to analyze the observations of the primary school teachers associated with the academic achievement, in-class actions and intramural attitudes and behaviors of the children who have come to our country from Syria at our primary schools and classes where they receive education in company with Turkish students.

Keywords: Syrian students, primary school, observations of teachers.

Giriş

Göç yüzyıllardır insanoğlunun en büyük eylemlerinden biri olmuştur. Göç kavramı Türk Dil Kurumu'nun büyük Türkçe sözlüğünde 'ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret' olarak geçer (TDK, 2018). Göç olayına sebep olan etkenler coğrafi şartlar, iklim şartları, açlık, savaşlar vb. olabildiği gibi, zamanla bu nedenler yerini siyasi, dini, kültürel, eğitim, sanayileşme gibi çok farklı nedenlere bırakmıştır (Akıncı, 2015, s. 58-83). İnsanlar bazen kendi istekleriyle göç etmekte bazen ise buna mecbur bırakılmaktadır. İçinde bulundukları durum insanları göçe zorlayabilmektedir. Bazı ülkeler siyasi nedenlerden göç etmeye mecbur kalırken bazı ülkeler ise savaştan dolayı mecbur bırakılmıştır. Suriye de bu ülkelerden biridir. İlk olarak

[1] Sınıf Öğretmeni, MEB, Türkiye, ebruozgunneu@gmail.com
[2] Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, ikorkmaz@konya.edu.tr

2010 yılında başlayan hareketlilikler iç karışıklıklara yol açmış, ardından savaş başlamıştır. Başlarda mevcut duruma bir itiraz olarak başlayan isyanlar, aslında insanların daha iyi şartlarda yaşamak ve ülkelerinden göç etmemek için yaptıkları direnişin bir göstergesidir. Ancak isyanlar şiddetle karşılık bulup savaş ortamı oluşunca insanlar ülkelerini terk etmeye başlamışlardır. Ülkemiz de jeopolitik konumu nedeniyle geçmişten bu yana en çok göç alan ülkelerden biri olmuştur. Ülkelerindeki savaş ortamından uzaklaşmak isteyen Suriyeliler de başta Türkiye olmak üzere birçok ülkeye göç etmişlerdir. Türkiye'deki ilk hareketlilik 29 Nisan 2011 tarihinde başlamıştır. Ülkemize Hatay'daki Cilvegözü sınır kapısından 252 Suriyeli mülteci gelmiştir. Ülkelerindeki savaş halen devam etmekte olup 2011 yılından bu yana da ülkemize gelmeye devam etmektedirler. Savaşın ne zaman sona ereceği belli olmadığı için göç hareketliliği de devam etmekte, gelen Suriyeli sayısı gün geçtikçe artmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün 16 Mayıs 2019 tarihli biyometrik verilerle kayıt altına alınmış, Türkiye' deki Suriyeli mülteci sayısı bir önceki aya göre 122 kişi artmıştır. Verilere göre Türkiye'deki toplam Suriyeli mülteci sayısı 3 milyon 606 bin 737 kişi olmuştur. Bu kişilerin 1 milyon 953 bin 126'sını erkekler, 1 milyon 653 bin 611'ini ise kadınlar oluşturmaktadır (GİGM, 2019). Önceki yıllara göre ciddi artışlar gösteren bu sayı görünüşe göre daha da artmaya devam edecektir. Göç eden toplumlar her ne kadar en büyük değişikliği kendilerinin yaşadıklarını düşünseler de göç ettikleri ülkelerin bünyelerinde birçok farklılığa sebep olmaktadırlar. Yaşam şartları, kültürel özellikleri, dilleri, eğitim seviyeleri gibi birçok konuda farklılık gösterdikleri için bu farklılıklar hem ülke genelinde hem de insanlar üzerinde belirli bir etkiye sahiptir. Bu bazı konularda olumlu bir etki oluşturabileceği gibi bazı konularda ise olumsuzluklara yol açabilir. Ancak imkanlar dahilinde bu süreç daha az hasarla atlatılabilir ve zaman isteyen bu karşılıklı uyum süreci birlikte yaşama durumunu kolaylaştırabilir. Dolayısıyla ülkemize gelen Suriyeliler her ne kadar en büyük değişikliği kendilerinin yaşadıklarını düşünseler de en az onlar kadar ülkemiz de bu durumdan etkilenmiştir. Dil, kültür, yaşayış şekli ve daha birçok konuda farklılık göstermeleri alışma sürecinde birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Özellikle dil konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Bilindiği üzere dil insanların iletişiminde en büyük araçtır. Aynı dili konuşmayan insanlar elbette iletişim de sıkıntılar yaşayacak ve aynı düşünce de olsalar bile birbirlerini anlamadıklarından dolayı sorunlar ortaya çıkacaktır. Bu süreçte bu ve bunun gibi birçok problemle karşılaşılacağı gibi, önlem alınmazsa sorunlar daha da büyüyeceğinden uyum süreci bir kaos ortamına dönüşür. Mümkün olduğunca şartlar iyi hale getirilmeli ve gerek dil problemi gerekse diğer konulardaki sorunlar olabildiğince hızlı çözüme kavuşturulmalıdır. Türkiye' de, ülkelerinden uzakta, farklı dil ve kültüre sahip Suriyeli mültecilere geldikleri günden bu yana farklı imkanlar sunmaya çalışmıştır. Eğitim, sağlık, barınma, iş istihdamı vb. konularda seçenekler sunulmuştur. Sadece kendi ülkelerinden olan insanlarla bir arada yaşadıkları birçok kamp kurulurken, aynı zamanda imkanları dahilinde kamplar dışında da yerleşim gösterebilmişlerdir. Ayrıca yaşam standartlarını en iyi düzeye getirmek için yardımlar yapılmaktadır. Mevcut durumu en iyi şekilde atlatabilmeleri için her konuda destek sağlanmaya çalışılmaktadır. Suriye den gelen çocuklar ise ülkemizde eğitimlerine devam etmektedirler. Suriyeli çocuklar kamplardaki okullarda eğitim görebildikleri gibi devlet okullarında da eğitimlerine devam edebilmektedir. Geldikleri günden bu yana en fazla tartışılan konulardan biri de Suriyeli öğrencilerin eğitimleridir. Çünkü Suriyeli çocukların tamamen farklı bir eğitim sisteminden gelmeleri, birçoğunun Türkçe bilmemesi vb nedenler eğitimde ciddi sıkıntılara yol açmaktadır. Bu durum hem Suriyeli öğrencileri hem öğretmenlerimizi hem de sınıftaki diğer öğrencileri etkilenmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Mardin ili Artuklu (Merkez) ilçesinde bulunan devlet okullarında, sınıfında Suriyeli öğrencisi olan ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmaya Mardin ili Artuklu ilçesinde sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan 80 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarının en önemli özelliği bir ya da birden fazla durumun ayrıntılarıyla araştırılmasıdır. Durumla ilgili olarak ortam, bireyler, olaylar, süreçler ve diğer etkenler araştırılır. Bu etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 73). Yin (2014)' e göre durum çalışması güncel bir olay ya da durumu detaylı bir şekilde incelemektir. Gillham (200)' a göre durum çalışmaları tek bir bireyden oluşabileceği gibi, kurum, topluluk ya da bir grupla ilgili de olabilir. Buradaki kurum; bir okulu, fakülteyi ya da bir bölümü kapsayabileceği gibi, grup ise bir sınıftaki öğrencilerden ya da bir okuldaki öğretmenlerden oluşabilir (Aktaran: Saban ve Ersoy, 2016, s. 118-119).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerine dağıtılan anket formlarıyla, öğretmenlerin formlarda bulunan açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Anket formunda bulunan sorular şu şekildedir:

1.Sınıfınızda kaç tane Suriyeli öğrenciniz bulunmaktadır?

2. Suriyeli öğrenciniz ne zaman aranıza katılmıştır?

3. Suriyeli öğrencilerin akademik durumlarına ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

4. Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

5. Suriyeli öğrencilerin dil gelişimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

6. Suriyeli öğrencilerin sınıf içinde diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

7. Suriyeli öğrencilerin sınıf içinde diğer öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

8. Sınıfınızda Suriyeli öğrencilerin olması sizlere ne tür fırsat, zorluk ve deneyimler sağlamaktadır?

Sınıf öğretmenlerine sorulan sorularla, öğretmenlerin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine yönelik gözlemleri öğrenilmeye ve yaşanılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma yapmak ve veri toplamak amacıyla öncelikle Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Millî Eğitimden Suriyeli öğrencilerin bulunduğu okulların listesi temin edilmiştir. Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce okullara gönderilen izin yazısı ile birlikte okullardaki öğretmenlerimizden çalışmaya katılmak için gönüllü olanlarla görüşme sağlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmada toplanan veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi verileri açıklığa kavuşturacak temalara ulaşmayı amaçlar. İçerik analizinde toplanan veriler kategorize edilir. Aynı kategoride bulunanlar birleştirilir ve düzenlenerek anlaşılır şekilde ifade edilir. İçerik analizi verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242,243).

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan anketlerle yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere önceden hazırlanmış 8 adet açık uçlu sorunun bulunduğu anket formu verilmiş ve açıklama yapılmıştır. Öğretmenler, sorulara daha rahat ve içten yanıtlar vermek için formlara isimlerini yazmamışlardır. Her öğretmenin doldurduğu formlara bir kod isim verilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, görüşler kategorilere ayrılmıştır. Ortaya çıkan bulgular doğrultusunda, her soru hakkında belirtilen görüşler tablo şeklinde gösterilmiştir. Bulgular açıklanırken, öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların verdiği cevaplarla ortaya çıkan bulgulara ve elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilecektir.

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Suriyeli Öğrenci Sayısı

1. Soru: Sınıfınızda kaç tane Suriyeli öğrenciniz bulunmaktadır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında farklı sayılarda Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden;

• Sınıfında 1 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 36 öğretmen,

• Sınıfında 2 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 15 öğretmen,

• Sınıfında 3 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 14 öğretmen,

• Sınıfında 4 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 4 öğretmen,

• Sınıfında 5 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 3 öğretmen,

• Sınıfında 6 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 2 öğretmen,

• Sınıfında 7 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 2 öğretmen,

• Sınıfında 8 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 3 öğretmen,

• Sınıfında 9 tane Suriyeli öğrencisi bulunan 1 öğretmen ile görüşülmüştür.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Bulunan Suriyeli Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Sınıftaki Suriyeli Öğrenci Sayısı	f	Yüzde (%)
1 tane Suriyeli öğrencisi olan	36	45
2 tane Suriyeli öğrencisi olan	15	18.75
3 tane Suriyeli öğrencisi olan	14	17.5
4 tane Suriyeli öğrencisi olan	4	5
5 tane Suriyeli öğrencisi olan	3	3.75
6 tane Suriyeli öğrencisi olan	2	2.5+
7 tane Suriyeli öğrencisi olan	2	2.5
8 tane Suriyeli öğrencisi olan	3	3.75
9 tane Suriyeli öğrencisi olan	1	1.25

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %45' inin sınıfında 1 tane Suriyeli öğrenci, %18.75' inin sınıfında 2 tane Suriyeli öğrenci, %17.5' inin sınıfında 3 tane Suriyeli öğrenci, %5' inin sınıfında 4 tane Suriyeli öğrenci, %3.75' inin sınıfında 5 tane Suriyeli öğrenci, %2.5' inin sınıfında 6 tane Suriyeli öğrenci, %2.5' inin sınıfında 7 tane Suriyeli öğrenci, %3.75' inin sınıfında 8 tane Suriyeli öğrenci ve %1.25' inin sınıfında 9 tane Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıfında 1 tane Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Diğer alt problemlerden ve görüşme formları sırasında öğretmenlerin belirttiği görüşlerden hareketle, sınıflarında az sayıda Suriyeli öğrencilerin bulunması bir avantajdır. Öğretmenlere göre sınıf içerisindeki Suriyeli öğrenci sayısının olabildiğince az olması gerekmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin sınıfında en fazla 9 tane Suriyeli öğrenci bulunmaktadır ve bu sayı araştırmaya katılan sadece bir tane öğretmenimizi ifade etmektedir. Sınıf mevcutları göz önüne alındığında, sadece bir sınıfta 9 öğrencinin bulunması ciddi sıkıntılara yol açabilmektedir. Bu sayı bir sınıf için oldukça yüksektir. Genel itibariyle araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında 1, 2 ya da 3 tane Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Ancak az sayıda da olsa bu sayının 9 öğrenciye yükselmesi öğretmenler için problem oluşturmaktadır.

Öğrencilerin Sınıfa Katılma Zamanı

2. Soru: Suriyeli öğrenciniz ne zaman aranıza katıldı?

Araştırmaya katılan öğretmenler bu soruya farklı yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin cevaplarına göre;

• 'Sınıfımıza katılalı 1 yıl oluyor' diyen 48 öğretmen*,

• 'Sınıfımıza katılalı 2 yıl oluyor' diyen 21 öğretmen*,

• 'Sınıfımıza katılalı 3 yıl oluyor' diyen 7 öğretmen,

• 'Sınıfımıza katılalı 4 yıl oluyor' diyen 6 öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerinin Sınıfa Katılma Zamanlarına Göre Dağılımları

Suriyeli Öğrencinin Sınıfa Katılma Zamanı	f	Yüzde (%)
Sınıfa katılalı 1 yıl oluyor*	48	58.53
Sınıfa katılalı 2 yıl oluyor*	21	25.60
Sınıfa katılalı 3 yıl oluyor	7	8.53
Sınıfa katılalı 4 yıl oluyor	6	7.31

*Araştırmaya katılan öğretmenlerden iki tanesinin sınıfında iki tane Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenimizin bu öğrencileri farklı zamanlarda sınıfa katılmıştır. Öğretmenlerimize verilen kod isimlerine göre K31 kod isimli öğretmenimizin iki öğrencisinden bir tanesi 2 yıldır sınıfta bulunmaktadır ancak diğer öğrencisi aralarına katılalı henüz 1 yıl olmuştur. Araştırmaya katılan K63 kod isimli bir diğer öğretmenimizin ise sınıfında üç tane Suriyeli öğrencisi bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi 2 yıldır sınıftadır, diğer iki tanesi

ise sınıfa geleli 1 yıl olmuştur. Bu yüzden bu öğretmenlerimiz öğrencilerin katılma sürelerine göre hem bir yıl hem de iki yıl kategorisine alınmıştır. Bu durumdan dolayı toplam öğretmen sayısı 82 olarak gözükmektedir. Tablodaki verilerden hareketle öğretmenlerden %58.53' ü Suriyeli öğrencisinin sınıfa katılalı 1 yıl olduğunu, öğretmenlerden %25.60' ı Suriyeli öğrencisinin sınıfa katılalı 2 yıl olduğunu, öğretmenlerden %8.53' ü Suriyeli öğrencisinin sınıfa katılalı 3 yıl olduğunu ve öğretmenlerden %7.31' i de Suriyeli öğrencisinin sınıfa katılalı 4 yıl olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sınıfa katılma sürelerini daha çok eğitim öğretim yılı olarak değil de ne kadar zaman geçtiğini ifade edecek şekilde yazmaları istenmiş ya da onların ifadeleri ile not alınmıştır. Bunu yapmakta asıl amaç öğrencilerin sınıfa dahil olma zamanlarını öğrenirken diğer yandan da öğrencilerin ne kadar süredir sınıf ortamında bulunduklarını ve öğretmen ve arkadaşlarıyla ne kadar vakit geçirdiklerini saptamaktır. Öğretmenlerin diğer sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle, Suriyeli öğrencilerin sınıfa katılma süreleri ile alışma ve başarı arasında ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci sınıf ortamında ne kadar uzun zaman geçirmişse ve sınıf ortamına ne kadar erken dahil olmuşsa, yaşanılan problemler de daha az ve daha müdahale edilebilir durumda olmaktadır. Öğrenci sınıf ortamında zaman geçirdikçe sınıfa, arkadaşlarına ve okula uyumu hızlanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin sınıfa katılma süreleri belirtilirken, 1 yıl olarak ifade eden ve katılımcıların %58.53' ünü kapsayan kısım 2013-2014 eğitim öğretim yılını kapsamakta, 2 yıl olarak ifade eden ve katılımcıların %25.60' ını kapsayan kısım 2014-2015 eğitim öğretim yılını, 3 yıl olarak ifade eden ve katılımcıların %8.53' ünü kapsayan kısım 2015-2016 eğitim öğretim yılını, 4 yıl olarak ifade eden ve katılımcıların %7.31' ini kapsayan kısım ise 2016-2017 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. Ayrıca 2011 yılından bu yana göç alan ülkemizde, Suriyeli öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Artık öğrencilerin ara sınıf seviyesinden değil de ilkokul birinci sınıftan itibaren okula başladığı görülmektedir. Öğrencilerin devlet okullarına kabullerinden sonra ara sınıf seviyesinde de kayıtlar fazlasıyla bulunmaktaydı ve bu durum öğrencilerin kendilerini tamamen yabancı bir eğitim sisteminin içinde bulmalarına sebep oluyordu. Zaten dil problemleri ve psikolojik sorunlarla baş etmeye çalışan öğrenciler bir yandan da Suriye' deki eğitim sistemiyle tamamen farklı bir eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışıyorlardı. Ancak zaman ilerledikçe gelen yeni neslin temelden başlayarak eğitim aldığı görülmüştür. Bu durum problemleri bir nebze de olsa azaltmıştır.

Suriyeli Öğrencilerin Akademik Durumlarının İncelenmesi

3. Soru: Suriyeli öğrencinizin akademik durumlarına ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplara göre Suriyeli öğrencilerin akademik durumlarına ilişkin görüşler; akademik durumları başarılı, akademik durumları başarısız, akademik durumu tam olarak tespit edilemeyenler ve öğrenciden öğrenciye akademik durumlarının değişeceği yönünde görüş bildirenler olarak dört kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Akademik Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Suriyeli Öğrencilerin Akademik Durumu	**f**	**Yüzde (%)**
Akademik durumları başarılı	**38**	**47.5**
Akademik durumları başarısız	24	30
Akademik durumları tespit edilemiyor	10	12.5
Akademik durumları öğrenciden öğrenciye farklılık gösteriyor	7	8.75
Görüş belirtmeyen	1	1.25

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %47.5' i sınıfında bulunan Suriyeli öğrencisinin akademik durumlarının başarılı olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %30' u öğrencilerinin akademik durumlarının başarısız olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.5' i öğrencilerinin akademik durumlarını tam olarak tespit edemediklerini belirtirken, öğretmenlerin %8.75' i ise akademik durumun öğrenciden öğrenciye değişeceği ve farlılık göstereceği yönünde görüş belirtmiştir.

Suriyeli Öğrencilerinin Akademik Durumlarının Başarılı Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.5' i sınıfında bulunan Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarının başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Akademik durumları başarılı diyen öğretmenlerimiz genel itibariyle öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarında bir fark bulunmadığını ve akademik anlamda eşit seviyede bulunduklarını, algılarının açık olduğunu ve zeki öğrenciler olduklarını, hatta farklı alanlarda akademik durumlarının diğer öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizden aldığımız yanıtlara göre öğrencilerin özellikle matematik dersinde ve İngilizce dersinde diğer öğrencilerden daha iyi olduğu görülmüştür. Suriyeli öğrencilerin birçoğu ülkelerinde de İngilizce dersi gördükleri için bu derse aşinadırlar ve başarı göstermektedirler. Ayrıca matematik dersinde de sayısal olarak verilen problemleri çözmekte oldukça

başarılıdırlar. Öğrenciler matematik dersinde soruyu anladıkları sürece çözmeleri de çok zor olmamaktadır. Öğrenciler yaş olarak küçük ve algıları açıktır. Öğretmenlerin anlattıklarını rahatlıkla anlamakta ve anladıklarına dair dönüt vermektedirler. Öğrencilerin yaş aralığından da kaynaklı dil öğrenmeye yatkınlıkları ve çabuk uyum sağlamaları, öğrencilerin akademik başarı durumlarının üzerinde etkili olmuştur.

Öğretmenlerimiz; Suriyeli öğrencilerinin başarılı olmasında, 1.sınftan itibaren eğitim almalarının da etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerle küçük yaşlardan itibaren beraber olmanın olumsuzlukları en az seviyeye indirdiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler daha ileriki yaşlarda yani ara sınıf seviyesinde sınıfa katıldıkları zaman, uyum sorunlarının yanı sıra akademik olarak da diğer öğrencilerin seviyelerine yetişmekte güçlük çekiyor ve ciddi problemler yaşıyorlar. Dolayısıyla 1. Sınıfta sınıfa katılan öğrenci ile diğer sınıflarda sınıfa katılan öğrenciler arasında, akademik başarı elde etmede, ciddi farklılıklar oluşuyor. Öğrencilerin okula erken başlamaları onların diğer çocuklarla aralarındaki farkı en aza indiriyor. Öğrenciler okula ara sınıf düzeyinde dahil olduklarında, birçok problemle aynı anda baş etmeye çalışıyorlar. Dolayısıyla öğrenci uyum sağlamaya çalışırken akademik anlamda başarı sağlayamıyor. Öğrencileri, sağlam bir temel oluşturmak adına ilkokulun başında sınıfa dahil ettiğinizde akademik anlamda diğer çocuklarla aralarında çok ciddi farklar görülmüyor.

Ayrıca araştırmanın yapıldığı Mardin ilinde genel itibariyle insanlar Kürtçe ya da Arapça bilmektedirler. Hatta çoğunlukla çocuklar, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmektedirler. Yani Suriyeli öğrenciler haricinde sınıftaki diğer öğrencilerin büyük bir kısmı da çoğu zaman Türkçe bilmeden okula başlamaktadırlar. Suriyeli öğrencilerinin akademik olarak başarılı olduklarını ve bir sıkıntı yaşamadıklarını belirten öğretmenler, diğer öğrencilerle de zaman zaman dil problemi yaşadıkları için öğrencilerle ne kadar erken buluşurlarsa o kadar iyi olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın yapıldığı bölge göz önüne alınırsa, yaşanılan problemlerin sadece Suriyeli öğrencilerle olmadığı, diğer öğrencilerle de dil konusunda sıkıntılar yaşanıldığı bilinmektedir. Ancak bu durum bölge de ciddi bir problem olarak görülmemekte, aksine alışılagelmiş bir durum olarak bilinmekte ve normal karşılanmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz Suriyeli öğrencilerin algıları açık, zeki ve başarılı öğrenciler olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğretmenlerimiz sınıftaki diğer öğrencilere göre çok daha başarılı öğrenciler olduğunu belirtirken, diğer öğrencilerle aralarındaki farkı kısa sürede kapattıklarını söylemişlerdir. Öğrencilerinin ders esnasında dikkatle kendilerini dinlediklerini, hızlı kavradıklarını ve öğrenmeye istekli olduklarını, bu durumun da akademik durumlarına yansıdığını ve başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Görüş bildiren öğretmenler Suriyeli öğrencileriyle akademik anlamda hiçbir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişler ve durumlarını başarılı bulmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre Suriyeli öğrenciler sınıf ortamında ya diğer öğrencilerle eşit seviyede ya da onlardan daha aktif olabilmektedirler. Suriyeli öğrencilerin zeki ve algıları yüksek öğrenciler olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye istekli olduklarını ve verilen bilgileri alıp uyguladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerle diğer öğrenciler arasında hiçbir fark bulunmamakla beraber, öğrencilerin algılama düzeyleri de yüksektir. Dolayısıyla öğrencilerle akademik anlamda bir sıkıntı yaşanılmamış ve başarı düzeylerinin iyi olduğu görüşüne varılmıştır.

Suriyeli Öğrencilerinin Akademik Durumlarının Başarısız Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30' u, Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarının başarısız, sınıf seviyesinin altında bulunduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin akademik durumlarının başarısız olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerinin başarısız olmalarını belirli sebeplere dayandırmışlardır. Öğretmenlerimiz verdikleri cevaplarla öğrencilerin henüz eğitim öğretime hazır olmadıklarını, dil probleminden dolayı öğretmenlerini anlamadıklarını ve anlamlandırmada sıkıntı yaşadıkları, özellikle kendi ülkelerinde okula başlayan öğrencilerin akademik durumlarının sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerinin akademik durumunun başarısız olduğunu çünkü henüz eğitim öğretime hazır olmadığını belirten öğretmenler, öğrencilerinin yeterli seviyede olmadıklarını, psikolojik açıdan yıpranmış durumda olduklarını ve bunun derslere yansıdığını, derslere karşı ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler savaş ortamından gelmekte ve hem psikolojik hem de akademik açıdan eğitim öğretime hazır değiller. Dolayısıyla akademik açıdan bir başarı beklenemez ve akademik durumları iyi değildir. Ülkemizdeki öğrenciler bile okula başlarken belirli bir süre alışamamakta ve okullarda bu durumla ilgili etkinlikler yapılmaktadır. Öğrenciler eğitim öğretime hazırlanmakta, oryantasyon çalışmaları yapılmakta ve okullar ilkokul 1.sınıflar için bir hafta erken başlamaktadır. Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler bu süreci daha rahat atlatmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler okula başlamadan önce belirli bir hazırlık sürecinden geçmektedirler. Suriyeli öğrencilerin, ülkemize ve eğitim sistemimize yabancı oldukları ve psikolojik olarak yıpranmış durumda oldukları göz önüne alınırsa onların belirli bir hazırlık sürecinden geçmeleri zorunludur. Okul öncesi eğitim sadece öğrencilerin okula uyum ve alışma süreci için değil, öğrencilere akademik olarak bir ön hazırlık sağladığı için de büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğrenciler ilkokula başladıklarında okula daha rahat uyum sağlamakta, sınıfı benimsemekte, psikomotor beceriler konusunda belirli bir düzeye gelmekte ve bazı temel becerileri kazanmaktadırlar. Tüm bunlara rağmen halen okula uyum ve başarı konusunda sıkıntılar yaşanırken, Suriyeli öğrencilerde bu sıkıntıların yaşanılması kaçınılmazdır. Öğrencilerin sadece okul öncesi eğitime değil, psikolojik anlamda da

desteğe ihtiyaçları vardır. Henüz eğitim öğretime hazır olmayan öğrencilerin akademik anlamda başarısız olmaları yadsınamaz.

Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarının başarısız olduklarını çünkü dil probleminden dolayı anlama ve anlamlandırmada sıkıntı yaşadıklarını belirten öğretmenler bu durumun tüm derslere yansıdığını belirtmişler. Her ne kadar öğrenciler matematik dersinde sadece işlemlerin bulunduğu problemlerde sıkıntı yaşamasalar da genel itibariyle diğer derslerde ve matematik dersinde de sözel olarak sorulan sorularda sıkıntı yaşamaktadırlar. Ayrıca sadece okumayı öğrenmenin yetmeyeceğini, okuduklarını anlamanın da çok önemli olduğunu belirten öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarından dolayı akademik anlamda başarısız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler okuma yazma öğrenseler dahi okuduklarını anlamadıkları sürece ciddi sıkıntılar yaşayacaklardır. Bu durum sadece Türkçe dersini değil, bütün dersleri etkilemektedir. Suriyeli öğrenciler de tıpkı diğer öğrenciler gibi okuma yazma sürecinden geçmekte ve zorluklara rağmen okuma yazma öğrenebilmektedir. Ancak diğer öğrencilerden farklı olarak, Suriyeli öğrenciler Türkçe bilmediklerinden dolayı kelimelerin ne anlama geldiklerini bilmemektedirler. Dolayısıyla öğretmen tarafından sözel olarak sorulan herhangi bir soruyu bile, anlamadıklarından dolayı yanlış yanıtlayabilmektedirler. Az da olsa Türkçe öğrenen ve konuşabilen öğrenciler bile dilin incelikleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarından akademik olarak tam anlamıyla başarı gösterememektedir.

Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarının başarısız olduğunu belirten öğretmenlerden bazıları ise bu durumun öğrencilerin kendi ülkelerinde okula başlamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre kendi ülkelerinde eğitim öğretime başlayan ve yarıda bırakıp ülkemize gelen öğrenciler başarısız durumdadır. Çünkü öğrenciler birbirinden tamamen farklı iki program arasında bocalamaktadır. Ülkelerindeki eğitim programı, okuma ve yazma etkinlikleri, defter kullanımı ülkemizdekinden farklıdır. Öğrenilmiş bilgilerin yerine yenilerini öğretmek, öğrenciye yeni bir şeyler öğretmekten daha zor olmaktadır. Özellikle defter kullanımında ve yazı konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğrenciler ülkelerinde defterlerini sağdan sola doğru kullanmaktadır ayrıca yazılarımız da tamamen farklı olduğu için harflerin yazımında sıkıntı yaşanmaktadır. Dolayısıyla öğrenci akademik anlamda geri kalmakta ve başarısız olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin alıştıkları ve aşina oldukları için onlara kolay gelen bir sistemden, tamamen yabancı oldukları bir sisteme geçmeleri eğitim sistemimiz hakkında önyargılı olmalarına ve bu durumunda akademik başarılarına yansıdığı görülmektedir.

Suriyeli Öğrencilerinin Akademik Durumlarını Tespit Edemeyenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12.5' i, öğrencilerinin akademik durumlarını tam olarak tespit edemediklerini ve ne kadar başarılı ya da başarısız oldukları hakkında bir görüş bildiremeyeceklerini söylemişlerdir. Öğretmenlere göre öğrenciler henüz yeni bir ortam ve yeni bir dil ile tanışmışken sorulan ve söylenilen şeylere yeterince cevap vermeyebilir ya da veremeyebilir. Bu görüşte olan öğretmenler Suriyeli öğrencilerinin bazen öğretmenlerin sorduğu sorulara yanıt verebileceği halde vermedikleri ya da ifade edememekten kaynaklı veremediklerini söylemişlerdir. Bu durumda öğrenciye başarılı ya da başarısız diyerek bir tespitte bulunamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencinin akademik anlamda kendini ifade ettiği sınırın çok üstünde olabileceği gibi tam tersinin de olabileceği ifade edilmiştir.

Bu kategorinin akademik anlamda, dil bilmemekten dolayı başarısız olduğu düşünülen öğrencilerle aynı kategoriye alınmamasının nedeni, öğrenciler hakkında başarısız ya da başarılı diye bir kanaatte bulunulamamasıdır. Öğrenciler bazen dil bilmediğinden bazen de çekingenlik ya da başka nedenlerden kaynaklı kendini ifade edemeyebilir. Bu durumda öğretmenler, öğrencinin başarısız olabileceği gibi başarılı da olabileceğini ancak bunu ifade edemedikleri için akademik anlamda başarılı ya da başarısız olarak belirtmenin yanlış olacağı görüşündedirler. Öğrencilerin akademik seviyelerini tam anlamıyla öğrenmek için sadece dil bilmeleri yeterli olmayabilir. Savaş ortamından gelen ve psikolojik açıdan yıpranmış durumda olan bu çocuklar, bazen dil bilseler bile istenilen düzeyde cevaplar veremeyebilirler. Bu onları başarılı ya da başarısız yapmaz. Öğrencilerin dil öğrenmesinin yanında psikolojik desteğe de ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Suriyeli Öğrencilerinin Akademik Durumlarının Farklılık Gösterdiğini Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.75'i, Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarının öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bazı öğrencilerinin akademik anlamda başarılı, gayretli ve çalışkan öğrenciler olduğunu bazı öğrencilerinin ise akademik anlamda başarısız, derse ilgisiz ve gayret göstermeyen öğrenciler olduğunu belirterek akademik durumu değerlendirirken öğrenciler arasında farklılıklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tıpkı sınıflarındaki diğer öğrenciler gibi onların arasında da farklılık olduğunu ve başarılı olanlar olduğu gibi başarısız olanların da olduğunu söylemişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme Etkinliklerine Katılımının İncelenmesi

4. Soru: Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplara göre Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına ilişkin görüşler; öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldığını belirtenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlamadığını belirtenler olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme Etkinliklerine Katılımına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme Etkinliklerine Katılımı	f	Yüzde (%)
Öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılırlar	35	43.75
Öğrenme etkinliklerine katılım sağlamazlar	44	55
Görüş belirtmeyen	1	1.25

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 35 tanesi öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 44 tanesi öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine katılım sağlamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 1 öğretmenimiz bu konuda görüş belirtmemiştir.

Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme Etkinliklerine Aktif Olarak Katıldığını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin %43.75' i Suriyeli öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerinin derse karşı ilgili ve istekli olduklarını, katılım sağladıklarını, verilen görevleri yerine getirdiklerini ve devamsızlık yapmamaya gayret ettiklerini, öğrendiklerini öğretmenlerine yansıttıklarını ve bildiklerini uyguladıklarını ve derste aktif olduklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerinin en az diğer öğrenciler kadar ilgili ve aktif olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler ders esnasında öğrenmek için derse aktif katılım sağlarlarken, öğretmenlerine verdikleri dönütlerle de öğrendiklerini belli etmektedirler.

Suriyeli Öğrencilerin Öğrenme Etkinliklerine Aktif Katılım Sağlamadığını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55' i, Suriyeli öğrencilerinin belirli gerekçelerle öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler Suriyeli öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmama sebeplerini; dil bilmeme, daha fazla ilgiye ihtiyaç duyma, derse karşı ilgisiz olma, çekimser davranma ve sadece ilgili oldukları konuları seçme olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin cevaplarına göre Suriyeli öğrenciler dil bilmediklerinden dolayı öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılım sağlayamamaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımının dil aracılığı ile olacağını belirten öğretmenler, öğrencilerinin kendilerini ifade etmede ve derse katılımda sıkıntı yaşadıklarını ve öğrenme etkinliklerine katılamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler konu hakkında yeterli bilgiye sahip olsalar bile, kendilerini ifade edememelerinden dolayı derse katılım sağlayamayabilirler. Öğretmenlerimizin ifadelerine göre öğrencilerin bir kısmı daha önce öğrendikleri bilgilerle bir kısmı da ülkemizdeki okullarda öğrendikleri bilgilerle derslere katılmak istiyor ancak konu hakkında bilgi sahibi olsalar bile bildiklerini ifade edememesi ya da ifade ederken yanlış yapacağı korkusu öğrencinin derse katılımını olumsuz etkiliyor. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarının bilişsel açıdan ya da öğrenme güçlüğü gibi bir problemden kaynaklı değil de tamamen dil probleminden kaynaklanması özellikle öğrenci açısından çok zor bir durum oluşturmaktadır. Çünkü öğrencinin kendisine sorulan soruları bilmesi ve derse katkı sağlayabilecek durumda olmasına rağmen sırf kendini ifade edememekten kaynaklı derse katılamaması öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Öğretmen öğrencinin konuyu öğrenmediğini ya da bilgi sahibi olmadığını düşünürken, öğrenci ise bir süre sonra bildiği konularda bile konuşmamaya başlayacaktır. Sınıf içerisinde bazen derse katılım sırasında bile yeni bilgiler öğrenildiği düşünüldüğünde, bu durum öğrenciyi olumsuz olarak etkileyecektir. Dolayısıyla öğrenciler dil konusunda yaşadıkları sorunlardan, kendilerini ifade edememekten kaynaklı sınıf içerisinde yapılan etkinliklere katılamamaktadırlar.

Öğretmenlerimizin bir kısmı Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlamamalarına daha fazla ilgiye muhtaç olmalarını sebep göstermiştir. Öğrencilerle fazladan ilgilenilirse katılım sağlanabileceği ama diğer türlü bunun çok mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıf seviyesinin gerisinde olmaları yüzünden öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmeleri gerekiyor. Ancak birebir ilgilenildiği zaman öğrenciler derse katılım sağlayabiliyor ya da öğrendiğine dair olumlu dönütler verebiliyor. Aksi takdirde öğrenciler tarafından katılım sağlanamıyor. Öğrencilerle birebir ilgilenilmesi ile öğrencilerin bildiklerini ifade etmesi ya da derse katkıda bulunması sağlanabiliyor. Dolayısıyla öğrencilere destek verildiği ve diğer öğrencilerle aralarındaki fark en aza indirildiği zaman öğrencinin de derse katılımı sağlanabiliyor. Bu durum öğretmen için yorucu ve zor olduğu için her zaman mümkün olmuyor. Bundan dolayı öğrenciler genellikle öğrenme etkinliklerine katılmıyorlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizden bazıları ise Suriyeli öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif katılım sağlamamalarını derse karşı ilgisiz ve dikkatsiz olmalarına bağlamışlardır. Suriyeli öğrencilerin dersleri

önemsememeleri, derse karşı ilgisiz olmaları öğrenme etkinliklerine katılımı da olumsuz olarak etkilemektedir. Dersi dinlemeyen, derse karşı ilgisi olmayan ve içinde öğrenme isteği bulunmayan bir bireyden, aktif olarak derse katılımı ya da dönüt vermesi beklenemez. Öğretmenlerimiz de Suriyeli öğrencilerinin bu ilgisizliklerinin derse katılıma yansıdığını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif olmamalarına sebep olan bir başka durum ise öğrencilerin çekimser davranmaları olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin ortama alışamadıkları ve bu durumun öğrencilerin davranışlarına yansıdığı belirtilmiştir. Öğrenciler çoğu zaman reddedilme korkusu da yaşamaktadırlar. Azınlık durumunda olan öğrenciler arkadaşları tarafından dışlandıkları ya da kabul edilmedikleri zaman sınıf içerisinde de pasif duruma geliyorlar. Dolayısıyla Suriyeli öğrenciler, arkadaşlarının kendilerine olan yaklaşımlarına ve onları kabul durumlarına göre sınıfta aktif ya da pasif durumda olabiliyorlar. Bu durumda öğrenme etkinliklerine olan katılımı etkiliyor. Bunun haricinde Suriyeli öğrencilerde, sınıftaki öğrenciler onları kabul etseler bile bir çekingenlik mevcuttur. Öğrenciler sınıf içerisinde sessiz kalmayı ve etkinliklere katılmamayı tercih etmektedirler.

Öğretmenlerimizin bir kısmı ise Suriyeli öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılamamalarını sadece belirli ve sevdikleri konularla ilgilenmelerine ve diğer konulara ilgi göstermeyip katılım sağlanamadığını belirtmişlerdir. Aslında araştırma kapsamında cevaplar incelendiğinde öğrencilerin ilgisini çeken konuların genel olarak onların bilgi sahibi olduğu konular olduğu görülmüştür. Öğrenciler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve belirli sebeplerden dolayı (dil sorunu gibi) anlamadıkları konulara ilgi göstermemekle beraber öğrenmek için de çaba sarf etmemektedirler. Hiç bilmedikleri konulara katılımda sıkıntı yaşanacağı gibi, o konulara ya da derslere olan ilgide yavaş yavaş azalır. Herhangi bir alanın öğrencinin ilgisini çekmesi için, önce o alanla ilgili ön bilgiye sahip olması gerekir. Öğrencilerin katılım sağladıkları ve ilgilendikleri dersler genellikle daha önce bilgi sahibi oldukları matematik, İngilizce vb. derslerdir. Ayrıca öğrencilere eğlenceli gelen derslerde onların ilgisini çekmekte ve katılımın sadece bu derslerde ya da konularda sağlandığı belirtilmiştir. Özellikle Beden Eğitimi dersi gibi öğrencileri aktif olarak sürece dahil eden dersler ya da konu anlatımında kullanılan ve öğrencileri aktif kılan yöntemler öğrencilerin hoşuna gitmektedir. Öğrenciler bu sebeple o derse ya da konuya dahil olmak istemekte ve diğer ders ve konulara katılım sağlamamaktadırlar.

Bunlar haricinde 1 öğretmenimiz Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılıp katılmama durumunun öğrenciden öğrenciye farklılık göstereceğini belirtmiştir. Tıpkı diğer öğrencilerinin girişken olanları ile olmayanlarının katılım düzeylerinin değişmesi gibi, bu öğrencilerde de durumun öğrenciye göre değişeceğini belirtmiştir. Bu durumu çocukların karakterlerine bağlayan öğretmenimiz aktif olan öğrencilerin aktif katılırken çekingen olanların katılımda da geri duracağını söylemiştir.

Suriyeli Öğrencilerin Dil Gelişimine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

5. Soru: Sınıfınızdaki Suriyeli öğrencilerin dil gelişimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplara göre Suriyeli öğrencilerin dil gelişimine ilişkin görüşler; öğrencilerinin dil gelişimlerinin iyi düzeyde olduğunu belirtenler, öğrencilerinin dil gelişimlerinin zamanla gelişmekte olduğunu belirtenler ve öğrencilerinin dil gelişimleri hakkında olumsuz görüş bildirenler olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Dil Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Suriyeli Öğrencilerin Dil Gelişimleri	f	Yüzde (%)
Dil gelişimleri iyi düzeydedir	24	30
Dil gelişimleri zamanla gelişmektedir	12	15
Dil gelişimleri iyi düzeyde değildir	44	55

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 24 tanesi Suriyeli öğrencilerinin dil gelişiminin iyi düzeyde olduklarını söylemişler. Öğretmenlerimizden 12 tanesi öğrencilerinin dil gelişiminin zamanla geliştiğini belirtirken, öğretmenlerimizden 44 tanesi ise öğrencilerinin dil gelişimleri hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerin Dil Gelişimlerinin İyi Düzeyde Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30' u Suriyeli öğrencilerinin dil gelişimlerinin iyi düzeyde olduğunu ve dil konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin Türkçeyi hızlı bir şekilde öğrendiklerini belirten öğretmenler, öğrencilerin küçük yaşta olmalarının bu duruma olumlu etkisinden bahsetmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler Suriyeli öğrencilerin dil konusunda yetenekli olduklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerinin Dil Gelişimlerinin Zamanla Geliştiğini Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %15'i öğrencilerinin dil gelişimini zamanla geliştiğini ve zaman geçtikçe yeni öğrenme ve pratiklerle gelişim gösterebildiklerini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarından sınıf içerisinde ya da oyun oynarken rahatlıkla Türkçe öğrendikleri söylenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerimiz evlerinde ailelerinin Türkçe bilmemelerine rağmen, Suriyeli öğrencilerin birçoğunun çizgi film aracılığıyla Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir. Dil öğrenmede çocuğun ilgisini çekecek materyallerin kullanılması önemlidir. Öğretmenlerimizin görüşlerine göre, nasıl ki oyun onlara eğlenceli geliyor ve o sırada oyun içerisindeki sözleri, tekerlemeleri ya da kuralları öğreniyorlarsa; video, film, çeşitli çocuk şarkıları da onların dikkatini çekmekte ve o sayede dil öğrenimi kolaylaşmaktadır. Ayrıca öğrencilerle ne kadar iletişimde bulunulursa dil gelişiminin de o kadar hızlı ilerlediğini belirten öğretmenlerimiz, öğrencileriyle iletişim kurmaya ve paylaşımlarını artırmaya devam etmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerinin Dil Gelişimleri Hakkında Olumsuz Görüş Bildirenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %55' i, Suriyeli öğrencilerinin dil gelişimi hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, Suriyeli öğrencilerinin dil gelişimleri hakkında olumsuz görüş belirtmeleri bazı nedenlere dayanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin anlamada sıkıntı yaşadıklarını, dili konuşurken telaffuzda zorlandıklarını, dilin incelikleri konusunda sorunlar yaşandığını, özellikle aynı sınıfta ya da okulda başka Suriyeli öğrenciler varsa onlarla kendi dillerinde konuştuklarını ve bu durumun dil gelişimini olumsuz etkilediğini, dil öğrenme konusunda ilgisiz davrandıklarını, dil gelişimlerinin bu ve bunun gibi nedenlerle kötü olduğunu söylemişlerdir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerinin dil gelişimi hakkında olumsuz görüş belirtmelerine sebep olan durumlardan biri de öğrencilerin kendi dillerini konuşmasıdır. Öğrenciler zaten evde aileleriyle beraber yaşamakta ve Türkçe konuşmamaktadırlar. Okula geldiklerinde okulda ya da sınıfta başka Suriyeli öğrenciler varsa onlarla iletişime geçmekte ve sadece onlarla oynamaktadırlar. Bu durumda öğrenciler Türkçe' ye daha az ihtiyaç duymakta ve dil öğrenmeleri gecikmektedir. Aslında öğrenciler en çok oyun esnasında kaynaşıp birbirlerinden bir şeyler öğrenmektedir ve buna dil de dahildir. Öğrenciler kendi dillerinde konuşan çocuklarla oynamaya başladıklarında birbirlerinden Türkçe öğrenme imkanı da ortadan kalkmaktadır. Ayrıca araştırmanın yapıldığı Mardin ilinde Arapça ve Kürtçe dilleri yaygın olarak konuşulmaktadır. Suriye' den gelen öğrencilerin anadilleri Arapçadır. Ayrıca öğretmenler bazı bölgelerde Kürtçe konuşulduğu ve bu yüzden öğrencilerin Kürtçe ye de aşina olduklarını belirtmişlerdir. Bölgede Arapça konuşulması öğrencilerin Türkçe öğrenmesini olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler anlaşma konusunda bildikleri dili kullanmakta dolayısıyla başka bir dile olan ihtiyaçları da azalmaktadır. Böylelikle dil gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin bir bölümü, dil gelişiminin olumsuz olmasını, anlamadaki sorunlara, konuşma ve telaffuzdaki problemlere, dilin incelikleri konusunda yaşanan sıkıntılara bağlamışlardır. Suriyeli öğrenciler; mecazlar, deyimler ve atasözlerini anlamakta güçlük çekmektedir. Ayrıca telaffuz konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin bazı sesleri çıkarmakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kurallı cümle kurmakta sıkıntı yaşadıkları ve Türkçenin cümle yapısına uygun konuşamadıkları da söylenmiştir.

Suriyeli Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşimine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

6. Soru: Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplara göre Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimine yönelik görüşler; diğer öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtenler ve diğer öğrencilerle iletişimlerde sorun olduğunu belirtenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı öğrenciye göre farklılık gösterdiğini belirtirken, bazı öğretmenlerimiz de sorun yaşandığını ancak zamanla çözüldüğünü belirtmişlerdir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin, Suriyeli Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Suriyeli Öğrencilerin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşimleri	**f**	**Yüzde (%)**
Diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimleri iyi durumdadır	41	51,25
Diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimi sıkıntılı	33	41,25
Öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir	2	2,5
Sorun var ancak zamanla çözülmektedir	4	5

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 41 tanesi, Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişiminin iyi olduğunu belirtirken, öğretmenlerden 33 tanesi ise Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişimlerinde sorun olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak 2 öğretmenimiz öğrenciye göre farklılık gösterebileceğini, 4 öğretmenimiz ise sorunlar olsa da zamanla çözüldüğünü belirtmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşiminin İyi Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51.25' i Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimlerinin iyi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle kaynaşmış durumda olduklarını, sınıfa uyum sağladıklarını, arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini, arkadaşlarına saygılı olduklarını söylemişlerdir. Suriyeli öğrenciler sınıfa uyum sağlamış ve arkadaşlarıyla iyi bir iletişim içindedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı Suriyeli öğrencilerinin iletişim konusunda sıkıntı yaşamamalarını benzer kültür ve çevre şartlarına bağlamışlardır. Araştırmanın yapıldığı Mardin ilinde nüfusun önemli bir kısmını Arap halkı oluşturmaktadır. Dolayısıyla ortam, öğrencilere az da olsa aşinadır ve iletişim konusunda ciddi sıkıntılar yaşanmamıştır. Çevrelerinden akrabalarının ya da aynı dili konuştukları aynı kültürden insanların bulunması iletişim konusunda sıkıntı yaşamamalarını sağlamıştır. Öğrencilerin bulunduğu çevrede Arapça bilenlerin sayısının fazla olması Suriyeli öğrencilerin arkadaşlarıyla hem sınıfta hem de sınıf dışında rahatça iletişim kurabilmelerini sağlamıştır. Ortama aşina olmaları, çevrelerinde aynı dili konuşabildikleri ve benzer kültürlere ait arkadaşlarının bulunması, öğrencilerin iletişim ve etkileşimini olumlu yönde etkilemiştir. Tamamen birbirinin aynısı olmasalar bile, birbirine yakın kültürde olmaları ortak noktalarda buluşmalarına ve daha rahat kaynaşmalarına sebep olmuştur.

Suriyeli Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşiminde Sorun Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin %41.25' i Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşiminde sorun olduğunu belirtmişler ve bunları belirli gerekçelere dayandırmışlardır. Öğretmenlerimizden alınan cevaplara göre öğrencilerin dil probleminden dolayı iletişimde sıkıntı yaşadıklarını, psikolojik olarak yıpranmış olmalarının iletişimlerine yansıdığını, hem sınıftaki öğrencilerin hem de Suriyeli öğrencilerin birbirini kabul etme aşamasında zorluk yaşandığını, savaş ortamının çocuklarda bıraktığı olumsuz etkinin iletişim ve etkileşimlerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin psikolojik durumları, onların iletişimlerine de yansımaktadır. Suriyeli öğrencilerin ya çok sinirli ve saldırgan ya da çekingen ve korkak davranışlar göstermeleri arkadaşlarıyla olan iletişimlerini olumsuz etkilemektedir. Sadece saldırgan olmaları ya da çabuk sinirlenmeleri değil, çok fazla çekingen olmaları da onların iletişimlerini olumsuz etkilemektedir. Sınıftaki diğer öğrencilerin onlarla iletişime geçmek istemesine rağmen, öğrencilerin pasif durumda olmaları ve herhangi bir etkileşime geçmemeleri yüzünden iletişimde sıkıntılar yaşanmaktadır.

Öğrencilerin aralarındaki iletişimsizliğin bir diğer sebebi ise sınıftaki öğrencilerin, Suriyeli öğrencilere karşı tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin çok az bir kısmı bu durumu iletişimsizliğin önündeki engel olarak gösterse de, sınıftaki diğer öğrencilerin Suriyeli öğrencileri kabul etmediklerini ve bazen öğrencileri dışladıklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli öğrencilerin dil bilmemeleri de, arkadaşlarıyla olan iletişimlerini etkileyen bir diğer unsurdur. Suriyeli öğrencilerin Türkçe bilmemeleri, diğer öğrencilerle anlaşamamalarına dolayısıyla iletişim kuramamalarına sebep olmaktadır. Sınıftaki diğer arkadaşlarıyla iletişim kurmak isteseler bile, birbirlerini anlamadıklarından dolayı başarılı olamıyorlar. Bazen sınıf içerisinde ya da okulda Arapça bilen öğrenci ya da öğretmenler varsa onlar aracılığıyla iletişim sağlanabiliyor. Ancak bu durum uzun vadeli bir çözüm olmuyor ve bir süre sonra iletişim de kopmalar oluyor.

Suriyeli Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşiminin Farklılık Gösterdiğini Belirtenler

Araştırmayan katılan öğretmenlerimizin %2.5' i Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşiminin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerde diğer öğrenciler gibi kişilik özellikleri bakımından birbirlerinden farklıdır. Bazıları çok girişken bazıları ise çekingen olabilmektedir. Öğrencilerin özellikleri arkadaşlarıyla olan ilişkilerine yansımakta ve iletişimlerini etkilemektedir. Bazı öğrenciler arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurmakta iken bazıları ise arkadaşlarıyla anlaşmakta ve iletişim kurmakta zorluk ve sıkıntılar yaşamaktadır. Aynı sınıf içerisinde bulunan iki tane Suriyeli öğrencinin bir tanesi sınıf içerisinde diğer arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kurabilmekteyken bir diğeri etkileşime geçememekte ve iletişim kuramamaktadır. Sınıf içerisinde öğrencilerini gözlemleyen öğretmenler, öğrencilerinin iletişim kurmaktaki farklılıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşimi konusunda öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini belirten öğretmenler, sınıflarında en az 2 tane Suriyeli öğrencisi olan öğretmenlerdi**r.** Öğretmenlerimiz, öğrencileri gözlemlemiş ve aralarında bulunan farklardan yola çıkarak soruyu cevaplamışlardır.

Suriyeli Öğrencilerinin Diğer Öğrencilerle İletişim ve Etkileşimindeki Sorunların Zamanla Çözüldüğünü Belirtenler

Araştırmayan katılan öğretmenlerimizin %5' i, Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşiminde sorunlar olduğunu ancak zaman içerisinde düzeldiğini ve düzelmeye devam ettiğini belirtmişlerdir. Araştırma cevaplarına göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları olaylar göz önüne alınırsa herhangi bir çocuk gibi davranması beklenilemez. Problemli davranışların olması normal sayılabilir. Yaşanılan ağır olaylar bir şekilde dışa vuracaktır. Bu bazen arkadaşına şiddet uygulama, bazen kimseyle konuşmama ya da çekingen davranma şeklinde yansıyabilir. Öğrencilerden şiddete eğilimli olanlar olduğu gibi, aşırı çekingen ve arkadaşları tarafından kabul edilmeme korkusu yaşayanlar da olabilmektedir. Bu durum sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencilerin desteğiyle çözülebilir. Sınıftaki diğer öğrencilerin bu konuda bilinçlendirilmesi ve akran eğitimi uygulanması, Suriyeli öğrencilerin iletişim durumlarını etkileyecektir. Ayrıca okul rehber öğretmeninin de sınıf öğretmeniyle birlikte hareket ettiklerinde öğrencilerin iletişim sıkıntıları daha hızlı çözülebilmektedir. Ayrıca yapılan çeşitli etkinlikler de Suriyeli öğrencilerdeki iletişim sıkıntısını zamanla çözmekte faydalı olabilmektedir. Sınıftaki öğrencilerin daha hızlı kaynaşabilecekleri ve daha çok zaman geçirebilecekleri grup etkinlikleri, öğrencilerdeki iletişim problemlerini çözmede öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenler yaşanılan sıkıntılar ders içi etkinliklerde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle aştıklarını ve zamanla daha iyi duruma geleceğini söylemişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerin Sınıf İçerisinde Diğer Öğretmenleriyle İletişim ve Etkileşimine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

7. Soru: Suriyeli öğrencilerin sınıf içinde diğer öğretmenleriyle iletişim ve etkileşimine ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplara göre Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimine yönelik görüşler; iletişim ve etkileşimlerinin iyi olduğu yönünde görüş belirtenler, çekingen ve utangaç olduklarını belirtenler, sınıf öğretmenleri haricindeki öğretmenlerle iletişim kurmadığını söyleyenler olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca bu soruda araştırmaya katılan öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu, derslere giren tek öğretmenin kendileri olduğunu belirterek bu konuda görüş belirtmemişlerdir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin, Suriyeli Öğrencilerin Diğer Öğretmenlerle İletişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Suriyeli Öğrencileri Diğer Öğretmenlerle İletişimi	f	Yüzde (%)
Diğer öğretmenlerle iletişimleri iyidir	24	30
Diğer öğretmenlerle iletişimlerinde utangaç ve çekingendirler	7	8,75
Diğer öğretmenlerle iletişim kurmuyorlar	10	12,5
Derslerine branş öğretmenleri gelmeyenler	39	48,75

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 24 tanesi, Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşiminin iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden 7 tanesi Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimde çekingen ve utangaç bir tavır sergilediklerini belirtirken, öğretmenlerden 10 tanesi de Suriyeli öğrencilerin kendi sınıf öğretmenleri dışında derslerine gelen öğretmenlerle iletişim kurmadıklarını belirtmişlerdir.

Suriyeli Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde Diğer Öğretmenlerle İletişim ve Etkileşiminin İyi Olduğu Yönünde Görüş Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30' u Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşiminin iyi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. İlkokul öğrencilerinin derslerine sınıf öğretmenleri haricinde İngilizce öğretmeni ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni gelmektedir. İngilizce öğretmeni 2. Sınıftan itibaren öğrencilerin derslerine girmeye başlamaktadır. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeni ise 4. Sınıfta öğrencilere ders vermeye başlamaktadır. Öğretmenlerimizden Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle iletişim ve etkileşiminin iyi olduğu yönünde görüş belirtenler genel olarak çocukların İngilizce dersine çok ilgili olduklarını ve İngilizce dersi öğretmeniyle de çok iyi iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin ülkelerinde de İngilizce dersi gördüklerini ve bu derse olan sevgi ve ilgilerini dersi veren öğretmene de yansıttıkları söylenmiştir.

Suriyeli Öğrencilerinin Sınıf İçerisinde Diğer Öğretmenlerle İletişim ve Etkileşiminde Çekingen ve Utangaç Olduğunu Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %8.75' i Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimlerinde çekingen ve utangaç tavır sergilediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, sınıf öğretmenlerine alıştıkları için sınıf öğretmenleriyle iletişim kurarken sıkıntı yaşamamakta ancak başka öğretmenlerle iletişim kurarken sıkıntı yaşamakta ve sessiz kalmaktadırlar. Sınıf öğretmeni haricindeki öğretmenlerle iletişim kurarken, sorulan soruları yanıtlamamakta, bildiği konularda bile konuşmaya çekinmektedirler.

Suriyeli Öğrencilerinin Sınıf Öğretmenleri Haricinde Derslerine Gelen Diğer Öğretmenlerle İletişim Kurmadıklarını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12.5' i Suriyeli öğrencilerinin kendileri haricinde derslerine giren diğer öğretmenle iletişim kurmadıklarını ve iletişim kurmaktan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin henüz yaşça küçük olduklarını ve sınıf öğretmenleriyle bağ kurduklarını belirten öğretmenler, zaten farklı bir ortam ve farklı bir kültürde bulunmanın zorluklarını yaşayan öğrenciler sınıf öğretmenini her gün görüp uzun zaman geçirdiği için benimsemekte ve daha çok sınıf öğretmeninin kendisini anlayabileceğini düşünüp onunla iletişime geçmektedir. Sadece branş öğretmeni değil bazen okuldaki diğer öğretmenlerle de iletişime geçmeyen Suriyeli öğrenciler, herhangi bir durumda sadece öğretmenleriyle konuşmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerine bile alışmaları zaman almıştır. Dolayısıyla öğrencilerin diğer öğretmenlere alışmalarının ve iletişim kurmalarının çok da kolay olmayacağı yadsınamaz. Öğrenciler mevcut sınıfa ve sınıf öğretmenine alışmışken, kendilerini en iyi anlayabilecek kişinin sınıf öğretmeni olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıfıyla geçirdikleri ders saatleri de göz önüne alındığında, bir öğretmenden daha çok bir anne baba bağı kurulmakta ve çocuklar bazen aileleriyle geçirdiklerinden daha fazla öğretmenleriyle vakit geçirmektedirler. Dolayısıyla sınıf öğretmenleriyle iletişime geçmekte ve diğer öğretmenlerle iletişim kurmamaktadırlar.

Derslerine Sadece Sınıf Öğretmenleri Giren Suriyeli Öğrenciler

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin % 48.75' i bu soruya cevap vermemişlerdir. Daha önce de değinildiği gibi ilkokul öğrencilerinin dersine giren branş öğretmenleri İngilizce dersi öğretmeni ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenidir. İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ise 4. sınıftan itibaren görülmektedir. bu derslere branş öğretmenleri gelmektedir. Ancak bazı bölgelerde ya da okullarda branş öğretmenleri bulunmadığından derslere sınıf öğretmenleri girmektedirler. Araştırmanın 7. sorusuna cevap vermeyen öğretmenlerin cevap vermeme nedenleri; öğrencilerinin henüz 1. sınıf olmaları ve branş öğretmenlerinin derslerine girmemeleri, öğrencileri 2, 3 ya da 4. sınıf olanların ise branş öğretmeni olmadığı için derslere kendilerinin girmesidir. Bu sebeple 39 öğretmenimiz Suriyeli öğrencilerinin sınıf içerisinde diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimlerini gözlemleme şansı bulamamışlardır. Ayrıca Suriyeli öğrencilerin bazen sınıf öğretmeniyle olan iletişiminde bile sıkıntılar olduğu düşünüldüğünde, okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurma gibi bir çabalarının olmadığı öngörülebilir.

Suriyeli Öğrencisi Bulunan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Fırsat, Zorluk ve Deneyimlerin İncelenmesi

8. Soru: Sınıfınızda Suriyeli öğrencilerin olması sizlere ne tür fırsat, zorluk ve deneyimler sağlamaktadır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan cevaplara göre sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının öğretmenlere sağladığı fırsat, zorluk ve deneyimlerin incelenmesine yönelik görüşler; sınıflarında Suriyeli öğrencinin olmasının fırsat ve deneyim olduğunu belirtenler, zorluk yaşadığını belirtenler, hem zorluk hem de deneyim yaşadıklarını belirtenler, zorluk yaşamadıklarını belirtenler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bazıları başlarda sorun yaşadıklarını ancak zamanla sorunu çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Suriyeli Öğrenci Bulunmasından Dolayı Yaşadıkları Fırsat, Zorluk ve Deneyimlere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Öğretmenlerin Fırsat, Zorluk ve Deneyimleri	f	Yüzde (%)
Fırsat ve deneyim yaşadığını belirtenler	9	11,25
Zorluk yaşadıklarını belirtenler	37	46,25
Hem zorluk hem de fırsat ya da deneyim yaşadığını belirtenler	16	20
Zorluk yaşamadıklarını belirtenler	13	16,25
Zorluk yaşadıklarını ancak zamanla düzeldiğini belirtenler	5	6,25

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 9 tanesi sınıflarında Suriyeli öğrencinin bulunmasının kendilerine fırsat veya deneyim sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerimizden 37 tanesi sınıflarında Suriyeli öğrencilerin olmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtirken, 16 öğretmenimiz hem zorluk hem de fırsat ya da deneyim yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca 13 öğretmenimiz sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasından dolayı herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimizden 5 tanesi ise

sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasından dolayı başlarda sıkıntı çektiklerini ancak zamanla sorunları çözdüklerini ve şuan sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Sınıfında Suriyeli Öğrencilerinin Olmasının Kendilerine Fırsat veya Deneyim Sağladığını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %11.25' i sınıflarında Suriyeli öğrencilerinin bulunmasının kendilerine fırsat veya deneyim sağladığını belirmişlerdir. Öğretmenlerimiz Suriyeli öğrencilerinin hem kendilerine hem de diğer öğrencilere özellikle farklı kültürleri tanıma fırsatı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin farklı dilde konuşmaları, farklı gelenek göreneklerinin olması özellikle Hayat Bilgisi derslerinde öğretmene ve diğer öğrencilere farklı kültürler sunmak açısından faydalı olmuştur. Bu durum sadece öğretmen ve sınıftaki diğer öğrenciler için değil, Suriyeli öğrenciler için de bir fırsat olmuştur. Onlarda dilimizi, gelenek ve göreneklerimizi, yemeklerimizi ve ülkemiz ve insanlarımız hakkında daha birçok şeyi öğrenme fırsatı yakalamışlardır. İnsanlar bulundukları yerdeki insanlarla iletişim ve etkileşim içerisindedirler. Dolayısıyla karşılıklı etkilenme durumu sürekli olarak yeni şeyler öğrenmeye imkan sağlar. Ayrıca bilindiği gibi birçok çocuk oyunu geçmişten günümüze gelmiştir. Çocuklar oynadıkları oyunları birbirlerine öğretirler ve bu şekilde hem oyunun yayılmasını hem de bir sonraki nesle aktarılmasını sağlarlar. Suriyeli öğrenciler kendi oynadıkları oyunları diğer öğrencilere öğretirken, diğer öğrencilerde oynadıkları oyunları Suriyeli öğrencilere öğretmişlerdir. Böylece farklı bir oyun kültürü de oluşmuştur. Öğretmenlerimizden alınan yanıtlara göre öğrenciler kendi kültürlerine ait masal, hikaye, şarkı ya da oyunları sınıf arkadaşlarıyla paylaşarak bir mozaik oluşturmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasının öğretmenlere de deneyim sağladığını belirtmişlerdir. Dilini, yaşam tarzını, gelenek göreneklerini hiç bilmedikleri öğrencilerin sınıfa gelmelerinin öğretmenleri mesleki açıdan geliştirdiğini, yabancı öğrencilerin eğitimi konusunda araştırma yapmaya ve kendilerini geliştirmeye sevk ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre Suriyeli öğrencilerle ayrıca ilgilenmek ve bakış açılarını öğrenmek onlara deneyim sağlamıştır.

Sınıfında Suriyeli Öğrenci Olmasından Dolayı Zorluk Yaşadıklarını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %46.25' i sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasından dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Zorluk yaşayan öğretmenlerimizden bir kısmı, zorluk yaşamalarının nedeninin öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklandığını söylemişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin dil bilmemelerinden dolayı sınıf içerisinde çok zorlandıklarını, aynı anda hem programı uygulamaya çalışıp hem de Suriyeli öğrencilerin eksiklerini gidermeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı ise zorluk yaşamalarının nedenini öğrencilerin ara sınıfta aralarına katılmış olmalarına bağlamıştır. Suriyeli öğrencilerin zaten dil problemiyle başa çıkmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin ara sınıfta eğitim öğretime başlamaları problemlerin artmasına neden olmaktadır. Tamamen farklı bir eğitim sisteminden ülkemize gelip üzerine birde ara sınıfta sınıfa dahil olmaları öğrencilerin eksiklerinin artmasına, akademik anlamda geri kalmalarına yol açarken öğretmenin zorlanmasına sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı bir başka zorluk ise uyum sorunu ve zaman sıkıntısı kaynaklanıyor. Suriyeli öğrencilerin sınıf ortamına uyum sağlayamaması öğretmenlerin zorlanmasına neden olurken, öğretmenlerin onlarla fazladan ilgilenmesi gerektiği için de zaman açısından sıkıntı yaşamalarına yol açıyor. Bazı öğretmenlerimiz ise zorluk yaşamalarına neden olarak Suriyeli öğrencilerin okula düzenli devam etmemelerini sebep göstermişlerdir. Suriyeli öğrencilerin okula düzenli devam etmemeleri zaten zor olan süreci daha da zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin dil sorunu ve akademik anlamda geri kalmalarının yanı sıra okula düzenli olarak gelmemeleri, diğer öğrencilerle aralarındaki seviye farkını açmakta ve öğrencilerin geri kalmasına neden olmaktadır. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin gelmedikleri günleri tekrar etmek zorunda kalmaktadırlar ve bu durum onları zorlamaktadır. Ayrıca öğrenciler okula adaptasyon sorunu yaşamaktadırlar. Bu adapte durumu çözülmediği zaman dersten verim alınması zorlaşmakta ve birçok sınıf içi problem yaşanmaktadır.

Öğretmenlerimiz, Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları sorunların sadece kendilerini değil, sınıf içerisindeki diğer öğrencileri de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Suriyeli öğrenciler motivasyondan uyuma, dil gelişiminden akademik duruma kadar birçok alanda sorun teşkil etmektedirler. Öğretmenler sınıf içerisinde hem programa uygulayıp hem de bu sorunları çözmekle uğraşmaktadırlar. Öğretmenlerimiz karşılaştıkları sorunları çözerken sınıf içerisindeki diğer öğrencileri mağdur ettiklerini, verimin düştüğünü ve öğrencilere ayrılan zamanın azaldığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir yandan Suriyeli öğrencilerinin sınıfa uyumu ve akademik başarısı ile ilgilenirken sınıfta bulunan diğer öğrencilerine de haksızlık yaptıklarını düşünmektedirler. Öğretmenin iş yükünün arttığını belirten öğretmenlerimiz, sınıflarında Suriyeli öğrencinin bulunmasını birleştirilmiş sınıflara benzetmişlerdir. Sınıfı neredeyse bölmek zorunda kaldıklarını, farklı ödevlendirmelerle öğrencinin yetişmesini sağladıklarını ya da geriden de olsa sınıfı takip ettirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir.

Sınıfında Suriyeli Öğrencinin Bulunmasının Hem Zorluk Yaşatıp Hem de Fırsat ya da Deneyim Sağladığını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %20' si, sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının kendilerine hem zorluk yaşattığını hem de deneyim sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler Suriyeli öğrencilerin birçok yönden kendilerini zorladıklarını ve sıkıntı yaşadıklarını ancak bu zorluk ve sıkıntıları yaşarken bu durumun kendilerine deneyim de sağladığını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin ülkelerindeki eğitimle, ülkemizdeki eğitim arasında bağ kurmaya çalıştıkları belirten öğretmenler, zorlandıklarını ancak yaşadıkları zorlukla baş etmek için kendilerini geliştirmeye çalıştıklarına ve bu durumun onlara deneyim sağladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında müfredatı uygularken bir yandan da Suriyeli öğrencileri için farklı bir program uygulayarak sınıfa yetişmelerini sağlamaya çalışmışlar. Bu durumun öğretmene tecrübe kazandırdığını belirtmişler. Ayrıca öğretmenlerimiz yaşadıkları sorunların yanında, diğer öğrencilerle beraber farklı kültürleri tanıma fırsatı bulmuşlar. Bu durum öğretmenler için de diğer öğrenciler için de avantaj olmuştur.

Sınıfta Suriyeli Öğrencinin Bulunmasından Dolayı Zorluk Yaşamadıklarını Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %16.25' i, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasından dolayı zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerinden bir farklarının olmadığını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler, öğrencileri Türkçe bildiği için sıkıntı yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmadan çıkan sonuçlara göre, Suriyeli öğrencilerin okul öncesi eğitim almasının öğretmenlerin zorluk yaşamasını engellediği çünkü dil problemini önemli ölçüde azalttığı ortaya çıkmıştır.

Suriyeli öğrencilerin benzer kültür ortamında ve aynı dili konuşan bir çevrede bulunmaları da öğretmenlerin zorluk yaşamamalarını sağlamıştır. Ayrıca bazı öğretmenler sınıf içerisinde aynı dili konuşan arkadaşlarının olmasından dolayı zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Tüm bu görüşlerin haricinde araştırmaya katılan 5 öğretmenimiz başlarda sıkıntı yaşadıklarını ancak zamanla sorunların çözüldüğünü belirtmiştir. İlk başlarda yaşanılan sıkıntıların genellikle dil bilmemekten kaynaklandığını ve sınıfa uyumla ilgili problemler olduğunu belirten öğretmenler, zamanla öğrencilerin dil öğrenmesiyle sınıfa uyum sağlamaya başlamaları ve sınıf kurallarına dikkat etmeleriyle sorunların çözüldüğünü belirtmişlerdir.

Sınıfında Suriyeli Öğrencilerinin Olmasından Dolayı Yaşadıkları Zorlukların Zamanla Çözüldüğünü Belirtenler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %6.25' i, sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasından dolayı zorluk yaşadıklarını ancak zaman içerinde zorlukların aşıldığını ve sorunların çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Suriyeli öğrenciler sınıf içerisinde öğretmenin yükünü artırmaktadır. Öğretmenler hem diğer öğrencilerle ilgilenip hem de Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle aralarındaki farkı kapatmaya çalışmışlardır. Bu durum öğretmenin iş yükünü artırmış ve öğretmenin zorlanmasına sebep olmuştur. Ayrıca dil problemi yüzünden Suriyeli öğrencilerle neredeyse her konuda yaşanan sıkıntılar öğretmenlerin zorlanmasına sebep olmuşlardır. Dil problemiyle bağlantılı olarak öğrencilerin sınıfa uyumu konusunda çıkan sıkıntılar da öğretmenlere zorluk yaşatmıştır. Ancak zamanla çözülen dil problemi, öğrencilerin sınıf ortamına uyumu, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine alışmaları, akademik farkın azalmaya başlamasıyla birlikte öğretmenlerin yaşadıkları zorluk ve sıkıntılar da azalmaya başlamıştır. Ayrıca zaman içerisinde Suriyeli öğrencilerdeki gelişim de devam ettikçe yaşanılan zorluklar en aza inmiştir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencileriyle yaşadıkları zorlukların her sene daha da azaldığını, ilk zamanlar yaşadıkları zorlukları şuan yaşamadıklarını söylemişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Sınıfınızda kaç tane Suriyeli öğrenciniz bulunmaktadır?" sorusuna katılımcılardan farklı cevaplar alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı Mardin ili Artuklu (Merkez) ilçesinde öğretmenlerimizin sınıflarında genel itibariyle az sayıda Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada sınıfında 1 tane Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenler en geniş bölümü oluştururken, bu sayı sınıfta en fazla 9 öğrenciye ulaşmıştır. Katılımcıların hepsi Mardin ili Artuklu (Merkez) ilçesinde bulunmasına rağmen sınıflardaki Suriyeli öğrencilerin sayıları arasında farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin birçoğu sınıflarındaki Suriyeli öğrenci sayısıyla ilgili görüşlerini diğer alt problemlerde belirtmişlerdir. Alınan cevaplara ve yapılan çıkarımlara göre sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısı ne kadar fazlaysa eğitim öğretim açısından olumsuzluklar da bir o kadar fazla olmaktadır. Öğretmenlere sorulan bu soruyla Suriyeli öğrencilerin okullara ya da sınıflara dengeli dağıtılıp dağıtılmadığı da ölçülmeye çalışılmıştır. Çünkü Suriyeli öğrencilerin sınıflara dağıtılmadaki dengesizliği bilinmektedir. Okullarda bazı sınıflarda hiç Suriyeli öğrenci bulunmazken bazı sınıflarda ise çok fazla Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu durum sınıf içerisini de olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler diğer alt problemlere verdikleri cevaplarda, sınıftaki Suriyeli öğrenci ne kadar fazlaysa birbirleriyle kendi dillerinde anlaşma ve sadece Suriyelilerle zaman geçirme oranının da o kadar fazla olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir sınıftaki Suriyeli öğrenci sayısının fazla olması sınıf içerisindeki diğer öğrencileri ve öğretmeni etkilediği

gibi Suriyeli öğrencileri de olumsuz olarak etkilemektedir. Başta bu durum Suriyeli öğrencilerin kendilerini daha rahat ve mutlu hissetmelerinden dolayı olumlu olarak görülse de Suriyeli öğrencilerin Türk okullarına, okuldaki öğretmen ve Türk arkadaşlarına uyumunu zorlaştırırken, farkında olmadan akademik durumlarını da etkilemektedir. Suriyeli öğrenciler sınıfta ne kadar çok sayıda ise sınıf içerisinde ve okulda Suriyeli arkadaşlarıyla çokça zaman geçirebileceklerdir. Bu durum onları psikolojik olarak rahatlatacak, yalnız olmadıkları düşüncesinden dolayı mutlu olacaklardır. Ancak zaman içerisinde dil problemleri azalacağı yerde daha da artacaktır. Çünkü öğrenciler kendi aralarında Arapça konuştukları için Türkçe ye olan ihtiyaçları azalacaktır. Suriyelilerin yoğunlukta olduğu semtler ve mahalleler, okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının dağılımında etkili olabilmektedir. İkamet edilen bölgeye göre, yakınlarda bulunan devlet okullarına giden Suriyeli öğrenciler bulunulan yerdeki okullarda yığılmalara sebep olurken bazı okullarda ise hiç Suriyeli öğrenci bulunmamaktadır. Suriyelilerin yerleşim yerlerini değiştirmek çok kolay olmayabilir. Dolayısıyla böyle bir durumda sınıfın olumsuz iklimini en aza indirmek adına, okullarda birden fazla şube varsa Suriyeli öğrenciler sınıflara eşit olarak dağıtılabilir. Eğer okul içerisinde tek şube bulunuyorsa yakınlarda bulunan başka okullara yönlendirme yapılabilir. Bu konuyla ilgili olarak, Çakmak (2018)' ın yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçları gösterebiliriz. Çakmak (2018)' e göre Suriyeli öğrencilerle yaşanan en büyük sıkıntı olan dil probleminin en büyük nedeni, şehirlerdeki ve okullardaki Suriyeli öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Suriyeli öğrenci sayısının fazla olmasının, öğrencilerin kendi aralarında Arapça konuşmalarına ve dolayısıyla Türkçe ye ihtiyaç duymamalarına sebep olduğunu belirtmiştir. Ayrıca her okulun alabileceği belirli sayıda Suriyeli öğrenci varken, bu kota bazı okullarda aşılmaktadır. Bazı okullarda ise hiç Suriyeli öğrenci bulunmamaktadır. Tabi bazı okullarda velilerin, çocuklarının okuduğu sınıflarda Suriyeli öğrenci bulunmamasını istememesi de bu durumu etkileyebilmektedir. Levent ve Çayak (2017), yöneticilerin Suriyeli öğrencileri kaydederken yaşadıkları sıkıntılara belirtmiş, bazı okullarda çok fazla Suriyeli öğrenci bulunurken bazılarında bulunmadığını söylemiştir. Ayrıca öğrencilerin sınıflar arası eşit olarak dağıtılmaması da dengesizliklere yol açmaktadır. Bazı durumlarda Suriyeli öğrencilerin sınıf içerisinde tek kalması ve kendilerini anlayacak kimsenin olmamasını düşünüp kendilerini yalnız hissetmeleri durumu ortaya çıkabilir. Ancak öğrenciler böyle bir durumda bir şekilde arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşime geçmek durumunda kalacak ve dolayısıyla bu onların sosyal ve akademik alanlarda başarılı olmalarını sağlayacaktır. Katılımcılar tarafından sınıf içerisinde Suriyeli öğrenci sayısı arttıkça olumsuzlukların arttığını ancak sayı azaldıkça da kaynaşma durumunun arttığı belirtilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlere sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilerin, sınıfa ne zaman katıldıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden alınan yanıtlara göre katılımcıların büyük bir kısmı Suriyeli öğrencilerinin bir yıldır sınıflarında olduğunu belirtirken, katılımcıların çok az bir kısmı ise dört yıldır sınıflarında olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan araştırmada, araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğretmenlere yöneltilen soruyla sınıflarına katılan Suriyeli öğrencilerin sınıfa ne zaman geldikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Suriyelilerin ülkemize geldikleri seneler arasında elbette farklılıklar vardır. Bazı seneler Suriye' den gelen göçler yoğunluk kazanmıştır. Bu durum da aldığımız göç ve ülkemize etkileri açısından önem arz etmektedir. Ancak burada öğretmenlerin daha çok yıl olarak ifade etmeleri yerine, Suriyeli öğrencileriyle ne kadar zamandır beraber oldukları öğrenilmeye çalışılmıştır. Amaç, Suriyeli öğrenciyle geçirilen zamanı öğrenmek ve bu durumun öğrencide oluşturduğu etkiyi gözlemleyebilmektir. Çünkü öğrenciler sınıf içerisinde ne kadar zaman geçirir ve sınıf ortamına, diğer öğrencilere, öğretmenlerine ne kadar alışır ve uyum sağlarsa bu durum onların ileri süreçte rahat etmelerine ve başarılı olmalarına yardımcı olacaktır. Bu durum sadece Suriyeli öğrenciler için değil öğretmenler için de önem taşır. Öğretmenler de uzun zaman geçirdikleri öğrencilerini daha iyi tanıma ve gözlemleme imkanı bulurlar. Böylece öğretmenler, Suriyeli öğrencisinin neye ihtiyacı olduğunu, nasıl bir yol izlemesi gerektiğini bulup buna göre bir program oluşturabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı Suriyeli öğrencilerinin sınıflarına katılalı bir yıl olduğunu söylemiştir. Suriyeli öğrencileriyle 4 yıldır beraber olan öğretmen sayısı ise diğerlerine göre çok azdır. Tabi ki burada önemli olan bir diğer konu ise öğrencilerle uzun zaman geçirmenin yanı sıra öğrencilerin hangi sınıf seviyesinde sınıfa dahil olduklarıdır. Suriyeli öğrencisinin sınıfa katılalı bir yıl olduğunu söyleyen birinci sınıf öğretmeni ile dördüncü sınıf öğretmeninin durumları farklı olacaktır. Birinci sınıf öğrencisine verilebilecek eğitim öğretimle, dördüncü sınıf öğrencisine verilecek eğitim öğretim aynı olmayacaktır. Suriyeli öğrenci, öğretmeni ile ne kadar erken buluşursa o kadar olumlu etkilenecektir. Burada yaş aralığı da karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler ne kadar erken yaşta okulla ve öğretmenle buluşursa, gelişimleri de o oranda olumlu etkilenmektedir. Özellikle dil gelişimi açısından yaş faktörünün önemi yadsınamaz. Dil öğrenimi erken yaşlarda ne kadar kolaysa, yaş ilerledikçe de zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarından hareketle, öğrenciler özelikle birinci sınıftan itibaren sınıfa katıldıklarında problemler de daha müdahale edilebilir durumda olmaktadır. Henüz birinci sınıfa başlayan Suriyeli öğrenciler de diğer öğrenciler gibi okuma yazma bilmemektedirler. Diğer öğrencilerden en büyük farkları Türkçe konuşamamalarıdır. Ancak en azından akademik anlamda diğer öğrencilerle aralarında çok fazla seviye farkı bulunmamaktadır. Dil problemi zamanla

çözülebilir. Ancak dördüncü sınıfta sınıfa katılan bir Suriyeli öğrenci sadece dil problemiyle değil, akademik olarak birçok sıkıntı oluşturmaktadır. Tamamen farklı bir eğitim sistemi ve programdan gelen Suriyeli öğrenci, hiç bilmediği bir dil ile tamamen yabancı olduğu bir eğitim öğretim programına alışmaya ve uyum sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum öğrenci açısından da öğretmen açısından da zordur. Dolayısıyla araştırma sonuçlarından hareketle Suriyeli öğrencilerin sınıfa ne kadar erken katılırsa o kadar başarılı olabileceğine ulaşılmıştır. Ayrıca sadece sınıfta geçirilen zamanın değil, kaçıncı sınıfta katıldığının da önemli olduğu belirtilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere Suriyeli öğrencilerinin akademik durumlarına ilişkin gözlemleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Suriyeli öğrencilerin büyük bir kısmını akademik anlamda iyi durumda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda iyi olmalarını etkileyen birçok durum olduğu da belirtilmiştir. Öğrencilerin zeki ve istekli oldukları hatta bazı alanlarda diğer öğrencilere göre çok daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin başarılı olmalarında sınıfa erken katılmaları da etkili olmuştur. Ayrıca öğrencilerin özellikle İngilizce ve matematik derslerinde başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden Suriyeli öğrencilerini akademik anlamda başarısız bulanlar Suriyeli öğrencilerinin henüz eğitim öğretime hazır olmadıklarını, dil probleminin büyük sorunlara yol açtığını, ülkelerinde okula başlayanların yeni bir sisteme uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla Suriyeli öğrencilerin akademik başarısızlıkları eğitim öğretime hazır olmama, dil problemi ve farklı bir eğitim sisteminden gelme gibi nedenlere bağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları, öğrencilere uygulanan programın onlara uygun olmaması da öğrencilerin başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Ayrıca programda düzenlemeler yapılmasının yanında öğrencileri daha iyi anlayabilmek ve onlara yardımcı olabilmek için okullarda dil bilen en az bir personele ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hatta dil probleminden dolayı öğrencilerin akademik durumlarının tespit edilemediği sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretilenlerin kazanılıp kazanılamadığı ya da var olan bilgilerin ortaya çıkarılmasında iletişim dil ile sağlanır. Dil bilmeme durumu akademik anlamda hangi seviyede olunduğunun tespitini zorlaştırmaktadır. Ayrıca akademik başarının Türk öğrencilerde olduğu gibi Suriyeli öğrenciler arasında da öğrenciden öğrenciye farklılık göstereceği belirtilmiştir. Emin (2018) ise yaşanılan en büyük sorunun dil sorunu olduğunu belirtirken, bu problem yüzünden başarının ölçülemediğini belirtmiştir. Ergün (2018), Türkçe bilmeyen çocukların akademik anlamda başarı elde edemeyeceklerini ve bu durumun iletişim sorunlarına da yol açacağını belirtmiştir. Öğrencilerin matematik dersinde başarılı olabileceklerini ancak anlatım ve ifade de sıkıntılar yaşanacağını belirten Ergün (2018), mevcut programın öğrencilere hitap etmediğine değinmiştir. Yiğit (2015) ise öğrencilerin akademik olarak başarısız olmalarındaki en büyük etkenin dil olduğunu vurgulamıştır. Öğrenciler eğitim alabilmekte ancak eğitim aşamasında ciddi sıkıntılar yaşamaktadırlar. Ayrıca akademik olarak başarısız olmalarına gruplaşma ve dışlanmalar, derse karşı ilgisiz olmaları, ailelerin ilgisizliği ve eğitim konusunda hem okullarda hem öğretmenlerde hem de programda bulunan eksikliklerdir. Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş (2016), yabancı uyruklu öğrenciler arasında akademik anlamda en çok sıkıntısı olanların Suriyeli öğrenciler olduğunu belirtirken, Emiroğlu(2018) Suriyeli öğrencilere gerekli desteğin verilmesi gerektiğine değinmiştir. Emiroğlu (2018), Suriyeli öğrencilerin akademik anlamda başarı sağlamaları için ortak bir program dahilinde hareket edilmesini ve okullarda Arapça bilen öğretmenlerin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda Suriyeli öğrencilerin akademik durumlarının genel itibariyle başarılı olduğu, başarılı olmayanların ise özellikle dil probleminden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar öğrencilerin başka bir eğitim sisteminden ve savaş ortamından gelmeleri onları akademik ve psikolojik anlamda zorlamakta ve bu durum derslerine yansısa da dil problemi tüm bu sorunların başında gelmektedir. Öğrencilerin dil problemini çözmüş olmaları akademik anlamda yaşadıkları problemlerin büyük bir kısmını çözmüş olmaları anlamına gelmektedir. Öğrencilerde konuşma becerileri gelişse bile anlama becerilerinde sıkıntılar çıkabilmektedir. Ayrıca bir dilin inceliklerini bilmek ancak zamanla olacaktır. Öğrenci öğretmeninin anlattıklarıyla yeni şeyler öğrenir ve akademik başarısı bu süreçle gelişir. Öğrencinin sadece Türkçe konuşamaması değil, Türkçe' yi tam anlamıyla anlayıp kavrayamaması da akademik durumunu olumsuz etkilenmektedir. Tüm bunlara rağmen akademik durumlarına önem verilmesi gerektiği, Tanrıkulu (2017)' nun çalışmasında belirttiği gibi eğitim ihtiyacının iyi karşılanması gerektiği aksi takdirde bunun sonuçlarından olumsuz etkilenileceği bilinmektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımına ilişkin gözlemleri sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı Suriyeli öğrencilerinin öğrenme etkinliklerine katılım sağlamadıklarını belirtmiştir. Suriyeli öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaması ya da katılamaması, öğrencilerin dil bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler bazen bildikleri konularda bile kendilerini ifade etmekte zorlandıkları için öğrenme etkinliklerine katılmamaktadırlar. Dil bilmeme haricinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmamalarına sebep olan diğer etkenler ise, Suriyeli öğrencilerin daha fazla ilgiye muhtaç olmaları, psikolojik olarak kötü durumda olmaları ve çekingen davranmaları, sadece ilgilerini çeken

konulara katılım sağlamalarıdır. Suriyeli öğrencilerin en büyük engeli onlara her türlü aktivite de zorluk çıkaran dil problemidir. Öğrencilerin savaş ortamından gelmeleri ve ağır travmalar atlatmalarının yanı sıra kendilerini anlatamamaları onlar üzerinde çok daha büyük olumsuz etki oluşturmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere Suriyeli öğrencilerinin dil gelişimleri hakkında gözlemleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı öğrencilerin dil gelişimleri hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Suriyeli öğrenciler, özellikle sınıflara eşit dağılım sağlanamamış ve yığılmalar oluşmuşsa kendi aralarında kendi dillerini konuşmaktadırlar. Bu durum dil gelişimini olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın yapıldığı bölge Arap ve Kürt halkının yoğunlukta olduğu bölgelerden olduğu için, öğrencilerin Türkçe' ye duydukları ihtiyaç azalmaktadır. Öğrencilerin dili kullanmada güçlük çektikleri, bazı sesleri çıkarmakta zorluk yaşadıkları, kurallı cümle kuramadıkları ve telaffuz sıkıntısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda sorun yaşamayanların öğrencileriyle erken yaşta buluştukları ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla dil gelişimi bir süreçtir ve bu süreç ne kadar erken yaşta başlarsa gelişim o kadar iyi ve hızlı olacaktır. Ayrıca çocukların kaynaştırılması da bu durumu olumlu etkilemektedir. Çocukların birçok şeyi oyun vasıtasıyla öğrendiği dolayısıyla oyunla ve çeşitli aktivitelerle bu konudaki olumsuzlukların en aza indirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Cırıt Karaağaç (2018)' da Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları en büyük problemin dil problemi olduğunu belirtmiştir. Dil problemi diğer alanları olumsuz etkilemektedir. Kardeş ve Akman (2018) ise dil problemini, öğrencilerin yaşadıkları en önemli iki sorundan biri kabul etmiştir. Özarslan (2018) Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenirken ve dili kullanırken sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler sadece yazma da değil konuşmada da sıkıntılar yaşamaktadırlar. Beyhan (2018), Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil gelişiminde yaşadıkları zorluklara değinirken, öğrencilerin birçok harfi karıştırdığını, Arapça' nın yazım yönünün tamamen farklı olduğunu, bazı harflere aşina olunmaması ve dil özellikleri açısından iki dilin tamamen farklı olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin yaş oranı düştükçe dili daha kolay öğrenebildiklerini belirtmiştir. Dursun (2017) Türkçe öğrenmenin bir ihtiyaçtan doğduğunu ve bu sayede öğrenme oranının artacağına değinmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil becerilerine göre de en çok ihtiyaç duydukları becerilerin daha fazla geliştiği, daha az ihtiyaç duyulan becerilerin ise daha az geliştiği gözlenmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlere, Suriyeli öğrencilerinin diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişimlerine yönelik gözlemleri sorulmuştur. Araştırma sonuçlarından hareketle Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğu hatta lider yönlerinin bulunduğu ve bu durumun iletişimlerine yansıdığına ulaşılmıştır. Ancak iletişim ve etkileşimde sıkıntıların olması öğrencilerin ağır travmalar geçirmeleri, kötü bir olay yaşamaları ve dil problemi yüzünden olmaktadır. Bazı çocukların ailelerine destek olmak amacıyla çalıştıkları ya da zor şartlarda yaşamaya çalıştıkları bilinmekle beraber bu durum onların arkadaşlarıyla olan ilişkilerine de yansıyabilmektedir. Ancak yaş aralığı itibariyle henüz müdahale edilebilecek yaşta olan çocuklar, diğer çocuklarla bir araya geldiklerinde olumsuz birçok şeyi unutup oyunla motive olabilmektedir. Genel itibariyle diğer arkadaşlarıyla iletişimlerinde sıkıntı görülmeyen öğrenciler arasında bazen arkadaşları ile dil probleminden kaynaklı anlaşamama ya da yanlış anlamalardan kaynaklı problemler olabilmektedir. Yağcı (2017), göçle gelen çocukların yaşadıkları sıkıntılardan dolayı psikolojik anlamda öğrencileri olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öztürk (2017) çocukların çevreye uyumunda ve ilişkilerinde dil faktörünün önemine değinmiştir. Çocukların yaşadıkları olaylar da onların psikolojilerinde ve öfke durumlarında etkili olmuştur.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere Suriyeli öğrencilerinin diğer öğretmenlerle iletişim ve etkileşimleri sorulmuştur. Bu probleme ilişkin sonuçlarda katılımcıların büyük bir kısmından yanıt alınamamıştır. Bu durumun sebebi ilkokullarda 2.sınıftan itibaren İngilizce derslerine, 4.sınıftan itibaren de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenleri girmektedir. Ayrıca bazı okullarda halen branş öğretmenleri olmadığı için, bu derslere de sınıf öğretmenleri girmektedir. Dolayısıyla bu soruya yanıt verenler, bu durumla sınırlı kalmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin öğrenciler için özel bir anlam ifade ettiğini, onlarla sıkı bir bağ kurduğunu ve okulda kendilerini anlayan ve onlara anne baba gibi hissettiren bir etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Suriyeli öğrencilerin sadece sınıf öğretmenleriyle değil diğer öğretmenlerle de iyi ilişkiler içinde olduğu, özellikle İngilizce öğretmenleriyle iyi bir iletişim içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu dersi daha önce de görmüş olmaları ve bu dile az da olsa aşina olmaları, onların derse ve dersin öğretmenine olan ilgisini artırmaktadır. Her ne kadar öğrenciler sınıf öğretmenleriyle aralarında farklı bir bağ kurup onları anne baba yerine koysalar da diğer öğretmenleriyle de iletişimlerinin iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, bu konuda bilgilendirilirse iletişim konusunda çok daha iyi bir duruma gelinebileceğini belirtmişlerdir. Verilecek eğitim ve seminerler sayesinde öğrencilerin okul kültürüne üst düzey uyumu sağlanabilecektir. Mert ve Çıplak (2017) öğrencilerle iyi bir iletişim içerisinde

bulunulması gerektiğine değinmiş ve bu konuda yapılacak eğitimlerin faydalı olacağını tespit etmiştir. Öğrenciler için öğretmenleri rol modeldir ve onlardan gelecek herhangi bir dönütte çok etkili olacaktır. Araştırma sonuçlarından hareketle, Suriyeli öğrencilerin öğretmenleriyle sıkı bir bağ kurdukları ve onlarla sıkı bir iletişimde oldukları bilinmektedir. Yüce (2018), öğretmen ve arkadaşlarının tutum ve davranışlarının Suriyeli öğrencileri etkilediğini tespit etmiştir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğretmenlere, sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunmasının onlara ne tür fırsat, zorluk ve deneyim yaşattığı sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmının sınıfında Suriyeli öğrenci bulunmasından dolayı zorluk yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Az sayıda katılımcı bu durumu bir fırsat olarak görürken, katılımcıların bir kısmının zorlukla beraber deneyim kazandığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunması, öğretmenlerin iş yükünü artırmaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde birden çok yere yetişmeye çalışmakta ve bu durum sınıf içerisinde birleştirilmiş sınıf havası oluşturmaktadır. Cin (2018), Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerle yaptığı çalışmada Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin ciddi anlamda zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Öğretmenlerin bu konuda desteğe ve eğitim almaya ihtiyaçları vardır. Kağnıcı (2017) ise psikolojik danışmanların Suriyeli öğrenciler hakkında gerekli donanıma sahip olmalarını ve zorlukları en az seviyeye indirmek için gerekli önlemleri almaları gerektiğine değinilmiştir.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında sınıf içerisindeki Suriyeli öğrenci sayısı arttıkça sınıftaki uyum da bozulmaktadır. Suriyeli öğrenciler sınıf içerisinde sayıca az oldukları zaman, diğer öğrencilerle iletişime geçmekte ve çoğunluğa göre hareket etmektedirler. Dolayısıyla öğrencilerin sınıfa uyumunu kolaylaştırabilmek adına bir sınıfa bütün Suriyeli öğrencileri kaydetmektense öğrencilerin sınıflara eşit dağılımının sağlanması gerekmektedir. Suriyeli öğrenciler sınıf ortamına ne kadar erken katılırlarsa süreç de o kadar kolaylaşmaktadır. Suriyeli öğrencilerin birinci sınıftan itibaren devlet okullarında bulunmaları, hem öğrencilerin daha başarılı olmasını hem de öğretmenlerin yükünün azalmasını sağlamaktadır. Öğrencilerin ileriki kademelerde okula gelmeleri, diğer öğrencilerle aralarındaki farkı açacağı için olabildiğince erken başlanması gerekmektedir. Suriyeli öğrencilerin akademik durumlarındaki olumsuzlukların dil probleminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğrenciler öğretmenlerinin söylediklerini anlamamakta, anlatmak istediklerini ise karşı tarafa ifade edememektedirler. Dolayısıyla her ne kadar başarılı olanlar olsa da dil bilmeden akademik anlamda bir gelişim göstermek çok zordur. Kaldı ki araştırma sonuçlarına göre akademik anlamda iyi olan öğrenciler, dil problemi olmayan ve Türkçe' yi öğrenmiş olan öğrencilerdir. Dil probleminden dolayı öğrencilerin akademik durumlarının tespiti de yapılamamaktadır. Bazı öğrencilerin akademik başarıları düşük olarak görülebilir ancak bu durum öğrencilerin kendilerini ifade edememelerinden kaynaklı olabilmektedir. Öğrenme etkinliklerine katılırken de aynı sıkıntıyla karşılaşılmaktadır. Bazen bilgi sahibi olduğu bir konu hakkında bile kendilerini ifade edememekte ya da yanlış ifade etme korkusuyla çekinmektedirler. Bu durum öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını tespit etmede zorluklar yaşatmaktadır. Öğretmenlerin derste anlattıklarına dönüt alamamalarına sebep olmaktadır. Suriyeli öğrencilerin dil gelişimlerinin olumsuz olmasında bulunulan ortamın, arkadaşlarının ve ailenin etkisi ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dile ne kadar ihtiyaç duyarsa, öğrenmek için de o kadar çaba harcamaktadır. Ancak bulunulan çevre de farklı bir dil öğrenmeye ihtiyaç yoksa ve ihtiyaçlarını kendi dillerinde anlatmaları yetiyorsa öğrencilerin Türkçe' yi öğrenmeleri için bir zorunlulukları kalmamaktadır. Bu durumda öğrenmeye de gerek duymamaktadırlar. Dolayısıyla dil gelişimi ve dil öğrenmede çevrenin ne kadar etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin anadilleri olan Arapça ile Türkçe' nin yapısı da tamamen birbirlerinden farklıdır. Bu durum telaffuz sıkıntısı yaratmaktadır. Ayrıca henüz dili yeni yeni öğrenmeye çalışan öğrenciler konuşabilseler dahi anlama ve anlamlandırma da sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğrencilerin sınıf içerisinde diğer arkadaşlarıyla iletişimlerinin genel itibariyle iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elbette bu durum bütün öğrenciler için geçerli değildir. Bazı öğrenciler yaşadıkları travmaları atlatsalar da bazıları halen olayların etkisinden çıkamamıştır. Bu durum öğrencilerin davranışlarına farklı şekillerde yansımıştır. Bazı öğrenciler fazlasıyla içine kapanık, çekingenken bazıları ise saldırgan davranışlar ve kavgacı bir tutum içerisinde olabilmektedirler. Suriyeli öğrencilerin diğer öğretmenleriyle iletişimleri olumludur. Öğrenciler özellikle İngilizce dersinde başarılıdırlar ve dersin öğretmeniyle iletişimleri de gayet iyidir. Bu durumun nedenlerine bakıldığında, bu derse aşina olmaları ve dersi sevmeleri gösterilebilir.

Öneriler

Suriye' de başlayan savaştan sonra, ülkemiz her yıl göç almış ve almaya da devam etmektedir. İnsanları ciddi anlamda etkileyen bu süreçten en çok da çocuklar etkilenmiştir. Birçoğu ailesini, kardeşlerini kaybetmiş ve bu duruma birebir şahit olmuşlardır. Tamamen farklı bir ülkeye, tamamen farklı bir kültüre ve yeni bir dile alışmaya çalışmaktadırlar. Araştırma kapsamında devlet okullarındaki öğretmenlerin gözünden, Suriyeli öğrencilerin akademik ve sosyal durumları tespit edilmiş ve yaşanılan sorunlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları en büyük problem dil problemidir. Dil probleminin çözümüne yönelik olarak, Suriyeli öğrencilere okul öncesi eğitim zorunlu tutulabilir. Bu

sayede öğrenci birinci sınıfa geldiğinde Türkçeyi belirli bir düzeyde konuşabilecek ve anlayabilecek düzeye gelmiş olacaktır. Bu sayede okuma yazmanın öğretildiği ilkokul birinci sınıfta sıkıntılar en az seviyeye indirilmiş olur. Ara sınıf seviyesinde bulunan Suriyeli öğrenciler için de yaz tatillerinde açılacak kurslar hem oryantasyon çalışması gerçekleştirip hem de dil problemini çözecektir. Her sınıf için belirli sayıda Suriyeli öğrenci kaydedilmesi gerektiği bilinmekte ancak uygulanmamaktadır. Sınıflardaki Suriyeli öğrencinin dengesiz dağılımı yığılmalara ve sıkıntılara yol açmaktadır. Öğrenciler sınıflara eşit şekilde dağıtılmalı, öğrenci sayısının çok fazla olduğu durumda yakınlarda bulunan okullara yönlendirmeler yapılmalıdır. Böylece sınıf ortamındaki sıkıntılar azalabilir. Suriyeli öğrencilerin kendilerini ifade etmek, başarılı olmak için cesaretlendirilmeye ihtiyaçları vardır. Öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutup yapabileceklerine olan inançları kazandırılırsa daha başarılı olabilirler. Dolayısıyla bu süreçte rehber öğretmenlerle sürekli işbirliği içerisinde olunmalıdır. Sınıf öğretmeni, veli ve rehber öğretmen sürekli irtibat halinde olmalı, öğrenci için yapılabilecek her şeye beraber karar vermelidirler. Bu süreçte öğretmenlerin birçoğunun Suriyeli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, nasıl bir program izleyeceklerini bilmedikleri dolayısıyla bu durumun onlarda önyargıya sebep olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan hareketle yapılan hizmet içi eğitimler ve seminerler arttırılmalı, öğrenci odaklı programlar hazırlanıp öğretmenler bu konuda donanımlı hale getirilmelidir. Bu çalışmalar yapılırken sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlere öncelik verilmeli ancak bütün öğretmenlerin bu eğitimleri alması sağlanmalıdır. Eğitimler verilirken teorikte kalmaması ve edinilen bilgilerin sınıf veya okul ortamında uygulanabilecek şekilde uygulamaya dökülmesi gerekmektedir. Öğretmenler, sınıflarında Suriyeli öğrenciler bulunmasının farklı kültürlere bakış açısını değiştirme ve farklı kültürleri öğrenme açısından özellikle Hayat Bilgisi dersinde kendilerine ve sınıftaki diğer öğrencilerine katkı sağladığını ve fırsatlar sunduğunu belirtse de genellikle zorluk yaşamaktadırlar. Yaşanılan zorluklar öğretmenlerin iş yükünün arttığı, bu durumdan dolayı sınıftaki diğer öğrencilere verilen zamanın azaldığı, sınıf yönetiminde sıkıntılar yaşandığı ve dil problemlerinden dolayı iletişim sağlanamadığı yönündedir. Bilindiği gibi ülkemizde halen bazı okullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz ise sınıflarında Suriyeli öğrenci bulunmasının onlara birleştirilmiş sınıf ortamı yarattığını söylemişlerdir. Öğretmenler normal programa göre hareket ederken diğer taraftan Suriyeli öğrencilerini mevcut programa yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Bu durumda okul sürecinde sadece Suriyeli öğrencilerin bulunduğu bir kurs açmak yerine öğrencilerin diğer arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim içinde olacağı ancak aynı zamanda da onların geri kalmasını engelleyecek çalışmalar yapılabilir. Yapılan çalışma sonuçlarından hareketle öğrenciler en çok arkadaşlarıyla iletişim içindeyken öğrenmektedirler. Hatta bunun en etkili yolu da oyundur. Bu yüzden Suriyeli öğrencilerin diğer öğrencilerle aralarında oluşan farkı kapatmaları adına ilkokul programlarına farklı bir ders eklenebilir ya da mevcut programda bulunan Serbest Etkinlikler dersi kapsamına geri kalınan konularla ilgili (dil öğrenmeyle ilgili çalışmalar da olabilir) oyunlar eklenebilir. Öğrenciler oyun içerisinde hem daha kolay öğrenecekler hem de eğlenceli hale gelmesi onların motivasyonunu artıracaktır. Elbette ders eklenmesi ya da mevcut ders üzerinden düzenlemeler yapılmasından sonra bu konuda öğretmenlere kılavuzluk yapacak bir kitaba ihtiyaç vardır. Bu konuda her sınıf seviyesinde ve kazanımlarla uyumlu kılavuz kitaplar çıkarılabilir.

Kaynakça

AFAD (2017), https://www.afad.gov.tr/tr/25296/Suriye-Raporlari.

Akalın, A. T. (2016). Türkiye' ye Gelen Suriyeli Göçmen Çocukların Eğitim Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akdeniz, Y. (2018). Türkiye' de Yaşayan Suriyeli Mülteci Öğrencilerin Uyum Sorunları: Şanlıurfa İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Akıncı, B., Nergiz A., ve Gedik E. (2015). Uyum Süreci Üzerine Bir Değerlendirme Göç ve Toplumsal Kabul. Göç Araştırmaları Dergisi, 58-83.

Akkayan, T. (1979). Göç ve Değişim. 21.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 294.

Arslan, H. (2018). Çocuk, Savaş ve Ortadoğu. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Ortadoğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. Turkish Journal of Primary Education, 44-56.

Baldık, Y. (2018). Ana Dili Türkçe Olmayan Göçmen Toplulukların Eğitim Sistemine Katılımında Türkçe Öğretiminin Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Bayraklı, C. (2007). Dış Göçün Sosyo-Ekonomik Etkileri: Görece Göçmen Konutları' nda (İzmir) Yaşayan Bulgaristan Göçmenleri Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Beyhan, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Cengiz, E. (2018). Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Psikososyal Uyum Sorunları ile Demografik Özellikler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Cin, G. (2018). Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Çakmak, Ö. (2018). Okul Yöneticilerinin Gözüyle Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Kilis Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Çalışma İzinleri. http://www.calismaizinleri.net/, (2018).

Çelik, Y. (2018). Türkiye' de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelik, Y. (2018). Türkiye' de Suriyeli Çocuklara Yönelik Uygulanan Eğitim Politikalarının İncelenmesi: Tespitler, Sorunlar ve Öneriler, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çetin, S. A. (2017). Suriye Uyruklu Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Yazılı Anlatımlarında Kelime Hazinesi, Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Deniz, T. (2013). Arap Baharı ve Türkiye: Siyasi Coğrafya Açısından Bir Değerlendirme. Doğu Coğrafya Dergisi, 68.

Doğan B., ve Ateş A. (2018). MEB'e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği). Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi, 105-124.

Dönmez Kara, C. Ö. (2015). Göç Bağlamında Uluslararası İşbirliği ve Türkiye' nin Politikaları. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz MartÜniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Dursun, H. (2017). Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Şanlıurfa İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.

Ergün, Ö. R. (2018). Geçici Koruma Statüsündeki Suriyeli Çocukların Eğitim Sürecindeki Toplumsal Uyum Sorunları: Burdur Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. İçinde, A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emin, M. N. (2018). Türkiye' deki Suriyeli Çocukların Devlet Okullarında Karşılaştığı Sorunlar: Ankara İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Emiroğlu, S. E. (2018). Suriyeli sığınmacı Çocukların Eğitimi ve Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Erol, C. (2018). Suriyeli ve Türk Öğrencilerin İngilizce Öğretimine İlişkin Yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ertaş, H., ve Çiftçi Kıraç, F. (2017). Türkiye' de Suriyeli Göçmenlere Yönelik Yapılan Eğitim Çalışmaları. Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi, 99-100.

Geçici Koruma Yönetmeliği. (2014). T.C. Resmi Gazete, 29153, 22 Ekim 2014.

Gez, A. (2018). Suriyeli Çocuk ve Ergenlerde Algılanan Sosyal Destek ve Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, (2019). http://www.goc.gov.tr/,

Göçmen Büro. (2019). Türkiye' de Oturma İzni, Çalışma İzni.

https://gocmenburo.com/goc-nedir/, 2019.

Günay, E., Atılgan, D. ve Serin, E. (2017). Dünya' da ve Türkiye' de Göç Yönetimi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 37-60.

IOM (Uluslararası Göç Örgütü). (2009). Göç Terimleri Sözlüğü. İsviçre: Uluslararası Göç Örgütü.

İHH. (2018). Arap Baharı' nın Başlangıcı, https://www.ihh.org.tr/haber/18-aralik- 010-arap-baharinin-baslangici-1975, (2018).

İHH. (2014). https://www.ihh.org.tr/, (2014).

Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli Mülteci Çocukların Kültürel Uyum Sürecinde Okul Psikolojik Danışmanlarına Düşen Rol ve Sorumluluklar. İlköğretim Online, 1768- 1776.

Karaağaç, F. C. (2018). Educational Problems of Syrıan Refugee Students in Elementary Schools. The Degree of Master. Yeditepe Universıty, İstanbul.

Karabaş, B. (2018). Suriyeli Göçmen Çocukların Ev Bağlamında Mekanla Olan İlişkileri ve Türkiye' ye Uyum Süreçleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kardeş, S., ve Berrin A. (2018). Suriyeli Mültecilerin Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. İlköğretim Online, 1224-1237.

Kılıç, B. S. (2019), Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Ev Ödevleri Hakkındaki Görüşleri. Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi,1-24.

Koçak, Y., ve Terzi, E. (2012). Türkiye' de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkileri ve Çözüm Önerileri. Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 163-184.

Kultas, E. (2017). Türkiye' de Bulunan Eğitim Çağındaki Mültecilerin Eğitim Sorunu (Van İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kurt, H. (2006). Göç Eğilimleri ve Olası Etkileri. Mersin Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi, 149.

Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye' deki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 21-46.

MEB. Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi. (2014). 23 Eylül 2014.

MEB. 2014/21 Sayılı Genelgesi. (2014). 24 Ekim 2014.

MEB. 2015-2019 Stratejik Planı. (2015), 37.

Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 74.

Mert, İ. S., ve Çıplak, B. (2017). Suriyeli ve Diğer Yabancı Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Adaptasyonu ve Okul İçi İletişimlerine Yönelik Bir İnceleme. Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,68-79.

Özarslan, A. (2018). Türkçe' yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özcan, A. S. (2018). Çok Kültürlülük Bağlamında Türkiye' deki Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özer, İ. (2004). Kentleşme, Kentlileşme ve Değişme. Bursa: Ekin Kitabevi.

Öztürk, K. (2017). İstanbul' daki Suriyeli Çocukların Öfke ve Sosyal Uyum Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sağlam, S. (2006). Türkiye' de İç Göç Olgusu ve Kentleşme. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 33-44.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 208-229.

Sayın, Y., Usanmaz, A. ve Aslangiri, F. (2016). Uluslararası Göç Olgusu ve Yol Açtığı Etkiler: Suriye Göçü. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 1-13.

Solmaz, F. (2018). Okul Çağındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Yalnızlık ve Depresyon Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Sosyoloji Sözlüğü, (2005). Göç. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Şemşit, S. (2018). Avrupa Birliği Politikaları Bağlamında Uluslararası Göç Olgusu ve Türleri: Kavramsal Bakış. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 269-289.

Şensin, C. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Suriye' den Göçle Gelen Öğrencilerin Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri. Liberal Düşünce Dergisi, 127-144.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük, (2018). Göç, http://www.tdk.gov.tr/.

Tümertekin, E., ve Özgüç, N. (2010). Beşeri Coğrafya. İstanbul: Çantay Kitabevi.

Türkmen, E. (2018). Türkiye' de Mülteci Çocuk Emeği: Şanlıurfa' da Çalışan Suriyeli Mülteci Çocuklar. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Toraman, İ. (2015). Arap Baharı ve Suriye. Yüksek Lisans Tezi. Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yalova.

UNICEF, (2019)., https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyelicocuklar, Uluslararası Mülteci Hakları Derneği. (2018). https://www.umhd.org.tr, 2019.

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. (2013). Resmi Gazete, 6458, 4 Nisan 2013.

Yağcı, H. (2017). Zorunlu Göç Yaşamış 12-18 Yaş Çocuklarının Göç Yaşamamış Çocuklara Göre Sosyal Anksiyete Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yalçın, F. (2017). İstanbul' da Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitime Katılımları Bağlamında Uyum ve Kültürleşme Süreçleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2016). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K. (2007). Göçün Aile Üzerindeki Etkisi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Hizmet Bölümü, 966.

Yıldız, F. (2018). Suriyeli Sığınmacı Çocukların Eğitim Sorunları ve Entegrasyon Süreçleri: Mersin Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi OrtaDoğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Yiğit, T. (2018). Uygulamalar ve Sorunlar Bağlamında Türkiye' de Sığınmacı Çocukların Eğitimi (Kırşehir ve Nevşehir Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Yüce, E. (2018). Geçici Koruma Altında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Okula Uyumları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Entrepreneurship in Teacher Training: Ukids Case Study

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho[1], Dárida Maria Fernandes[2]

Abstract

Today's society has valued entrepreneurship in various sectors of personal and professional life, but the school seems to forget this reality! Aware of this fact, the Portuguese Ministry of Education has created a program, from early childhood education to basic and secondary education, to develop the concept of social entrepreneurship in schools. The School of Education of Polytechnic of Porto, as an educator of the students of the First and Second cycle of the Basic Education and also as a responsible for the Continuous Training of teachers, joined the European UKIDS project to integrate this theme in these two levels of training. In this article, it will be analyzed the data obtained from the UKIDS Portuguese Partner School in the context of continuing teacher education and it will be presented some conclusions. The qualitative methodology used allowed us to conclude that the UKIDS project enhanced the valorization of individual capacities, such as creativity, self-confidence, the power of argumentation, as well as the construction of social competences, in interpersonal and group relationships, which are crucial in the formation of a child's personality in the basic school learning process.

Key words: Entrepreneur, Entrepreneurship in Education, Entrepreneurial Challenge-Based Learning, Social Entrepreneurship, Sustainable Development.

Introduction

The Youth Start Social Entrepreneurship Program for Kids (UKIDS) was developed in six countries (Austria, Denmark, Finland, the Netherlands, Hungary and Portugal) and is cooperatively funded by the Erasmus+ program, measure KA2 (Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices). The UKIDS framework aims to promote social entrepreneurship in education as a permanent element in the teaching-learning process, both in initial and continuing education of teachers. Regarding the objectives, the project aims to encourage the assumption of social responsibility, enhance the sense of social and civic belonging, among others. Strategies include the development of a social entrepreneurship program that promotes entrepreneurial skills and competences, from three specific groups: primary school children; future teachers (training programs and initial pedagogical practice); and teachers (through continuing education programs).

The objective of this article is to analyse the results obtained with the implementation of the project in a Portuguese primary school and in the initial teacher training of the School of Education of Polytechnic Porto, namely in the Supervised Teaching Practice of the Master's Teaching Course of 1st Cycle of Basic Education (CEB) and in the Mathematics and Natural Sciences in the 2nd CEB. In this article we will present some results obtained in the partner school, with students from the 3rd and 4th grade.

Social Entrepreneurship approaches

At present, society is struggling with a series of economic, social and cultural problems arising on the one hand from an aggressive implementation of globalization and on the other from a permanent technological revolution. This finding leads to a reflection on how to educate, in the 1st cycle, the adult of 2030-2050. The following work shows what the literature review tells us about this. Like this, on the 2nd of May 2018, the Council of the European Union publishes in resolution 8299 the new key competences to be addressed in lifelong learning. Among them is the key competence of Entrepreneurship.

Being Portugal and Hungary one of the countries of the European Union also adopt, in its actions, this competence (Alves, 2016; Moreira et al., 2016).

For this body, “Entrepreneurship Competence” refers to the “capacity to act upon opportunities and ideas, and to transform them into values for others” (Council of the European Union, 2018, p.23). It is founded upon creativity, critical thinking and problem solving, taking initiative and perseverance and the ability to work collaboratively in order to plan and manage projects that are of cultural, social or financial value.

This concept implies knowing that there are different contexts and opportunities for turning ideas into action in personal, social and professional activities, and an understanding of how these arise.

When somebody speaks about Entrepreneurship Competence he/she speaks about:

- KNOWLEDGE: This means **common knowledge** (there are different contexts and opportunities for turning ideas into action in personal, social and professional activities, and an understanding of how these arise) and

[1] Cultural and Social Studies Department, School of Education of Polytechnic of Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal, inespinho@ese.ipp.pt.
[2] Mathematics, Natural Sciences and Technologies, School of Education of Polytechnic of Porto, Rua Dr. Roberto Frias, 602, 4200-465 Porto, Portugal, Daridaf@ese.ipp.pt

individual knowledge (each individual should know how to plan and manage projects; should have an understanding of economic opportunities, of social challenges, and of ethical challenges of sustainable development);

- SKILLS: this means **individual skills** (such as: creativity which includes imagination, strategic thinking and problem-solving, and critical and constructive reflection within evolving creative processes and innovation or **collaborative skills** (such as team work, communication and negotiation).

- ATTITUDES (such as sense of initiative, pro-activity, being forward-looking, courage and perseverance in achieving objectives, desire to motivate others and value their ideas, empathy and taking care of people and the world, and accepting responsibility taking ethical approaches throughout the process).

Alongside this, and aware of the world's problems, the United Nations General Assembly. set in 2015 a Sustainable Development Agenda to be reached in 2030. This agreement set 17 objetives and 169 goals to be achieved by 2030 and by the 193 countries that signed it. The goals and targets will stimulate action for the next 15 years in areas of crucial importance to humanity such as PEOPLE (namely, ending poverty and hunger in all its forms and dimensions, and ensuring that all human beings can realize their potential in dignity and equality in a healthy environment), PLANET (respectively, protecting the planet from degradation, especially by sustainable consumption and production, the sustainable management of its natural resources and taking urgent action on climate change so that it can meet the needs of present and future generations), PROSPERITY (above all, to ensure that all human beings enjoy a prosperous life and full personal fulfillment, and that economic, social and technological progress take place in harmony with nature), PEACE (especially promoting peaceful, just and inclusive societies that are free from fear and violence) and PARTNERSHIP (mainly with a spirit of global solidarity focused on the needs of the poorest and most vulnerable and with the participation of all countries, all stakeholders and all people).

When it comes to Entrepreneurship, it is associated with Schumpeter's (1942) neo-liberal ideas. For this author, entrepreneurship is the creation of new businesses, but also the innovation of existing businesses. However, the concept now proposed has to do with Social Entrepreneurship, namely, Entrepreneurship in Education.

In another way, with the challenges experienced today, it is necessary to create a model of entrepreneurship skills in the context of school and vocational guidance with a well-structured management training curriculum. The first dimension should exercise professional, personal, interpersonal skills and provide more information to each other's areas of interest, and the second should enable the acquisition of specific skills, which are fundamental for analyzing the functioning of markets and for individual, associative and creative initiatives of companies (Mendes, 2019).

Presenting entrepreneurship as a curriculum axis opens up the possibility of student development in this world in constant transformations, as it allows the expansion of their education in different skills and abilities, among which creativity, self-management, tolerance for frustration and resilience. Considering this, the following questions can now be answered:

1) *What is the difference between entrepreneurship and entrepreneurial education*?

Entrepreneurship is a field of study that can be applied at any level of a person's school life. We can all be entrepreneurs if we are prepared for it. Therefore, the importance of entrepreneurial education stands out.

Entrepreneurial education will look for ways to value the whole that involves a school. This means:

a) Encouraging creativity and providing the development of the entire school group, from students, parents, teachers and staff.
b) Bringing new propositions for teaching, innovating and transforming school focusing on the success of the people involved in the process. In this way, Entrepreneurial education prepares the student for life, for the job market and for competing with potential competitors.

2) *Why working entrepreneurship within schools*?

a) Entrepreneurial education will enable students, parents and teachers to better develop their **communication**;
b) Entrepreneurial education **prepares the student for life**, for the **job market** and for **competing with potential competitors**;
c) Entrepreneurial education seeks to influence students to **make decisions on their own and to be responsible for their actions**. This is intended to promote career and life success. Thus, the concept of entrepreneurship is no longer only thought of the economic aspect but also intervenes in the social side of the individual.

3) *How to arouse entrepreneurial characteristics in children*?

Is extremely healthy to stimulate entrepreneurship in the early stages of life, as long as this is done as follows:

a) respecting the cognitive development of each age;

done within the context in which the child is inserted;

playful and without charge for results.

b) Stimulating key entrepreneurial characteristics such as high confidence and optimism or striving for excellence;

c) Explaining ways to undertake everyday life;

d) Sharing work and showing results;

e) Introducing a successful entrepreneur;

f) Developing values such as discipline, respect and persistence through teamwork or collaboration; and

g) Implementing didactic actions and projects, such as Ukids that promote the development of entrepreneurial characteristics.

Context Research and Methodology

The Youth Start Social Entrepreneurship Program for Kids or Ukids was developed in six countries (Austria, Denmark, Finland, the Netherlands, Hungary and Portugal) and is a cooperation funded by the Erasmus+ program, measure KA2 (Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices). The UKIDS aims to promote social entrepreneurship in education as a permanent element in the teaching-learning process, both in initial and continuing education of teachers. Regarding the objectives, the project aims to encourage the assumption of social responsibility, enhance the sense of social and civic belonging, among others. Strategies include the development of a social entrepreneurship program that promotes entrepreneurial skills and competences, from three specific groups: primary school children; future teachers (training programs and initial pedagogical practice); and teachers (through continuing education programs).

The work plan and outputs of this project includes seven workpackages:

- The first one related with the production of materials to teachers and students of the 3rd and 4th year;
- The second connected with the definition of the training program in the initial teacher training and the advanced training courses;
- The third related with the production of micro-teaching videos;
- The fourth connected with the design, organization and implementation of the platform;
- The fifth related with the definition organization and implementation of the research program;
- The sixth connected with the dissemination of the project;
- The seventh related with the project management task.

The methodology used was of a qualitative nature, trying to understand the degree of evolution of the acquisition and mobilization of various competences, namely: a) the concept that each child has, about a person being entrepreneurial; b) the impact of the conception of entrepreneurship in each child namely: creativity, awareness of respect for the environment, knowledge sharing, the ability to communicate their ideas and be convincing, and more; c) the opportunities and difficulties of the UKIDS project felt by each child and d) the skills reordered late to the development of reasoning and the capacity to learn more mathematics.

It was necessary to construct a questionnaire which was organized according to those ideas; these served as a pre-test and a post-test to study the evolution of each child and each class about the social skills associated with this theme. To validate this data collection instrument, the questionnaire was also piloted. This was semi-structured, with open, closed and semi-closed questions and in these last questions with four levels of classification, with questions of a logical trivalent nature (Yes, No and Maybe) and with the request for justification of the answer, when it was necessary.

The pre-test and post-test were applied in two contexts, because they were very similar as we can see in the characterization of context, respectively, in the second week of January and the last week of June.

On the other hand, in order to perform data triangulation and its application, other data collection instruments were also used, specifically: participant observation, logbooks, informal conversations with children and field notes written by the class teachers and the researcher.

Based on the challenges proposed in the UKIDS, the teachers of the 3rd and 4th grade outlined a program and planned the intervention of the challenges along the school year. They also defined its integration in the portuguese learning curriculum and the integration in different areas of the existing curriculum in Portugal, as showed in Figure 1.

Challenges	Subjects	Curriculum Contents	Social Development Goal
IDEA CHALLENGE (GET YOUR IDEAS MOVING FORWARD)	• Language • Social Studies • Math	• Reading Comprehension • Local economic activities • Money	Responsible consumption and production
LEMONADE STAND CHALLENGE: MARKETDAY			
BE A YES CHALLENGE	• Social Studies	• Mind and body health and well-being	Good health and well-being
TRASH VALUE CHALLENGE	• Language • Social Studies	• Readind and Writing • Environment	Green cities and communities
IDEA CHALLENGE (CREATE VALUE)	• Language • Social Studies • Math	• Oral speach • National economic activities • Money	Honest work and economic growth
EMPATHY CHALLENGE (MY FEELINGS – YOUR FEELINGS: GIRAFFE LANGUAGE)	• Language • Drama	• Oral speach • Role Play	Peace, justice and strong institutions
STORYTELLING CHALLENGE	• Language	• Creative writing	No poverty
COMMUNITY CHALLENGE			

Figure 1. UKIDS program at the Partner Primary School: 3rd and 4th grade

It should also be noted that from the first moment the dialogue, share and cooperation were promoted among teachers. Thus, as the educational contexts were very similar, the same questionnaire were implemented to both classes, as well as some of the challenges, with some differences according to the objectives set for the 3rd and 4th years of schooling of the Basic Education scheme for Portugal.

Characterization of the Context

The children of the 3rd grade were born in 2010 and are between 8 and 9 years old. In this sample, there are 12 boys and 12 girls, of a total of 24 pupils. Parents' ages were divided in 6 classes of interval, starting in 31-35 and finishing in 61-65 being observed that the oldest parents vary between 36-40 years old and correspond to 11 students. On the other hand, the ages of the mothers are in three classes, between the ages of 31-35, 36-40 and 41-45 years, being equally distributed, respectively, with 9, 6 and 9 mothers with these ages.

The 3rd year parent's (fathers and/or mothers) have very diverse professions, but most have a high academic level (mostly, undergraduate degree). The most frequently observed (8% each) belong to the group of professions, such as: lawyers, traders, researchers and teachers.

In the School's 4th year Class, the children were born in 2009 and are between 9 and 10 years old. The distribution of the number of boys and girls is fair, in a total of 24 pupils. Parent's ages were divided in 8 classes of interval, starting in 25-30 and finishing in 51-60, being observed that the oldest parents vary between 36-40 years old and correspond to 9 students. On the other hand, the mothers' ages are divided in seven classes between 25-30 and 46-50. The age class with the greatest number of mothers is the 36-40 (with 9 mothers), followed by the class of 31-36 with 6 mothers. Also, the parents of the 4th year class have very diverse professions from veterinary, teacher, architect, psychologist, manager, specialized technicians, hairdresser, model, factory employee, among others and almost all possess undergraduate level of studies.

In addition to this personal and family characterization, it should also be noted that in both classes the children show very similar attitudes, with high motivation for learning, with initiative, very curious and questioning kind, being very enthusiastic when they develop new activities in the School.

Analysis and Discussion of Results

Based on the data collection, the instruments indicated, and considering how the questions in the questionnaire were developed, the following analysis and discussion of results emerged. It should be noted that there was a previous concern with the motivation to promote the participation of the target public in the answers to the research methods. On the questionnaire was written a motivational introductory text mentioning that: "UKIDS is a project on entrepreneurship in education. You will actively participate in this project by planning, solving challenges and evaluating. YOU will record your opinion at various times: before starting the project, during

and after solving the challenges". In the first open question: "What is an entrepreneurial person to you?" the answers of children were quite free and different, and their analysis was carried out in three fundamental categories: *Know How to Learn*, *Know How to Do* and *Know how to be* and the "other", which included imperceptible answers or non-answers (Table 1).

Table 1. What is an entrepreneurial person to you?

Variable Categories	Frequency	Percentage
Know how to learn	26	54%
Know how to do	6	12%
Know how to be	9	19%
Others	7	15%
Total	48	100%

As it can be observed, the biggest number of answers preferred the idea that the children thought to learn more with the project (26 in 48 answers or 54% of the answers).

However, in the post-test and after the development of the tasks scheduled for the period January to June, two new categories were included, as the following chart shows, namely "one person having many ideas", in their various aspects, whether they were implemented or not and "never give up on goals" or "to achieve the aims" shown in Figure 2.

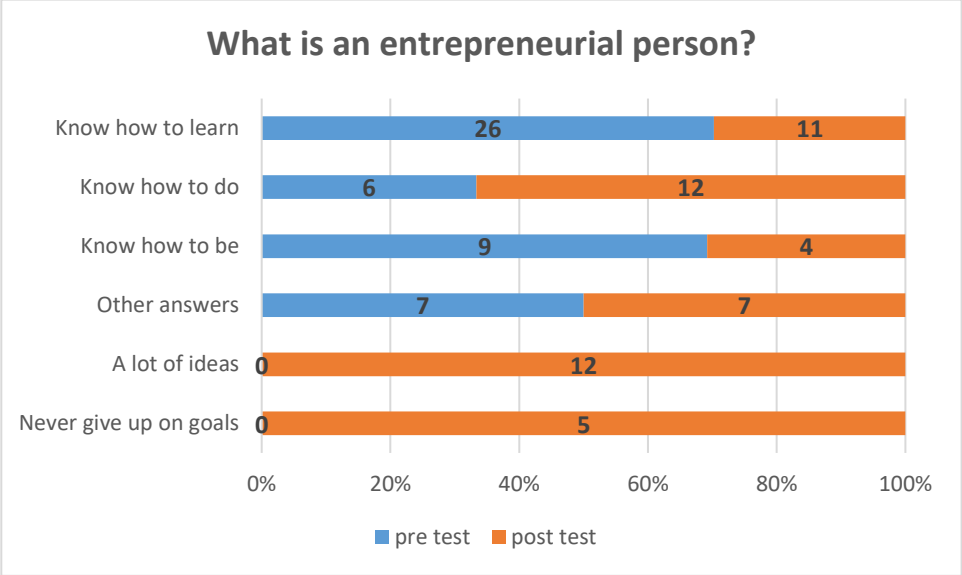


Figure 2. Children's ideas about entrepreneurship concept

In this first question, it was noted that children allied entrepreneurship with a person who enjoyed learning by writing: "He is a person who likes to learn"; "an enterprising person wants to learn more" and "Knowing more"; or "It's a person who understood the things they did well." In the post-test the children wrote that an entrepreneurial person is: "a person with many ideas"; or "is a person who has many ideas and then realizes the ideas" (2 students who wrote this) or "is a person who has ideas and finds new things through them" or in the same line of thinking and more in the 4th year: "a practical and thinking person" or "a person who has ideas and makes them" (2)"; "means that you are a person who has ideas and makes use of those ideas"; "You are a person who builds things with your ideas".

In the category of Know How To Be children answer "is a person who understands others"; "is an entrepreneurial person". In this line of thought it is curious to note that one child connects entrepreneurial being with work and in the second semi-open question of the competence development writes "worker" competence, valorising the Know How to Do.

In Know How To Be, there were students who refer to an entrepreneurial person who shows other values, such as: "I think an entrepreneur means being a fair person"; "for me an enterprising person is a good person"; "Gives employment to others"; "Likes others". It is interesting to note how the Know How To Do component increases in the post-test, but the Know How to Be component was decreased in the post-test, probably because

in solving the challenges, children were encouraged to come up with ideas, reveal goals and risk achieving them individually or in a group.

In addition, in the following scheme, one child includes the three categories, related to work, namely: "to be entrepreneurial", "to have an understanding of learning" and that "at work is concerned with others and with the results".

We can conclude that for children, an entrepreneurial person is someone who is capable: "to learn"; "to understand"; "to have ideas" and "to implement them". Everything indicates that the trilogy of Know How to Learn, Know How to Do and Know How to Be is present in the idea about entrepreneurship.

Regarding question 2, related to "the skills (abilities to do things) that the child hopes to develop in the UKIDS project on entrepreneurship…", the survey listed the following: awareness of social, environmental and political reality; creativity, self-confidence, autonomy, persistence, argumentation, curiosity; cooperation, respect, responsibility; and any other element to be indicated by the children. They have selected each element at one of the four levels, from 1 to 4, namely, I will not develop; I will develop little; I will develop and I will develop a lot.

The following chart (Figure 3) show the options marked by the children on the pre-test and on the four levels. It should also be noted that the post-test results were also very positive, and the hope with the UKIDS project is that children will develop a lot of creativity, curiosity, cooperation, respect and responsibility.

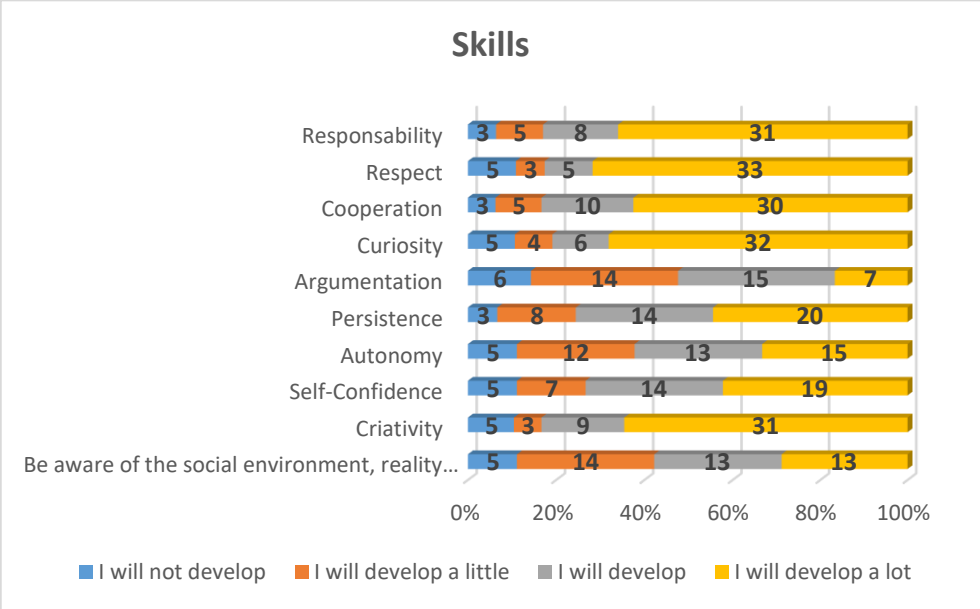


Figure 3. Competences that children hope to develop in UKIDS

From the results obtained, it can be concluded that there is consistency with the first question of the questionnaire, because in this the children selected the skills they hope to develop in the UKIDS, such as *creativity*, that is, *having ideas*, *curiosity*, related to knowledge with *more cooperation* in sharing and communicating among your co-workers, *respect* for others and the choices made.

In the analysis of some of the competences we will focus on some of them, such as *self-confidence, argumentation, respect and responsibility*, revealing the evolution obtained in the post-test. Thus, it is noteworthy that if in the pre-test 19 students wrote to develop a lot of self-confidence, in the post-test 30 students opted for this competence, an evolution of 23%, as shown in the following graphs (Figure 4).

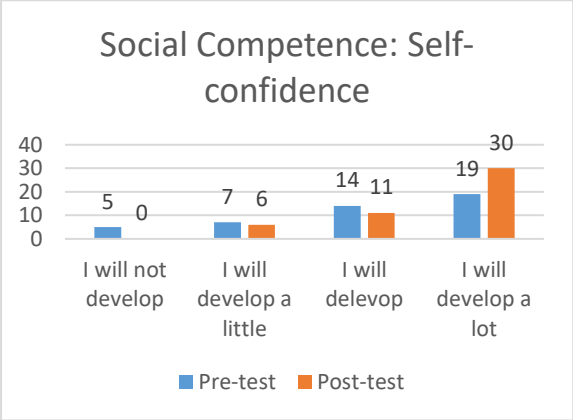


Figure 4. Social competence – self-confidence

This competence is very important for a child, as having self-confidence means reinforcing an intrinsic motivation for learning (Freire, 1996). In this way the child can build his/her identity by structuring ideas and putting them into practice. Another competence that changed in the post-test, in a positive way was the power of argumentation. The following chart (Figure 5) shows that the children expected to develop more the power of argumentation with the project (from 10 to 20 or double) and from 7 to 10 expect to develop much with the resolution of the challenges. This skill is considered very difficult to achieve as it is usually related to reasoning and the ability to communicate with others using their own vocabulary and explaining their ideas clearly and consistently.

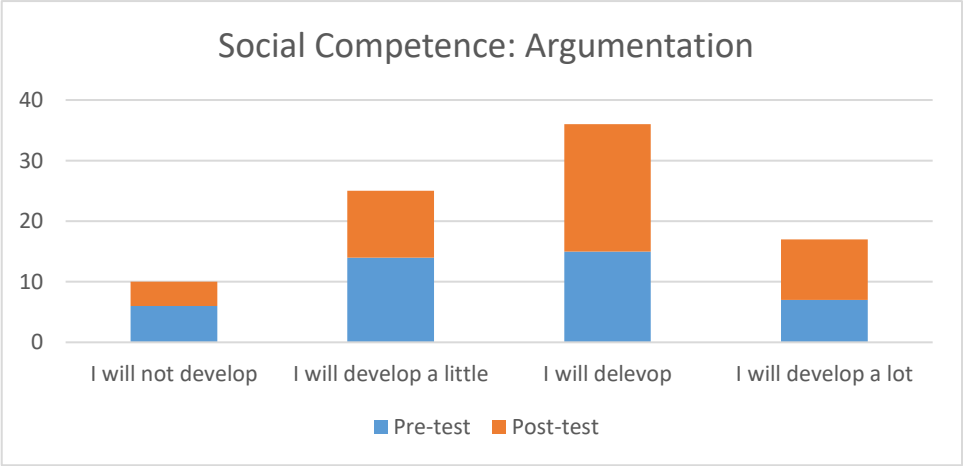


Figure 5. Social Competence - Argumentation

The following graph (Figure 6) compiles the competences of respect and responsibility and the results obtained in the pre-test and post-test. We can conclude then that both competences had a positive evolution of the competences and the children hoped to develop them very much in this project. It is interesting to associate these two competences with Know How to Be and Know How to Do (including of course Know How to Learn), with the acceptance of the added responsibilities when designing a project, respecting it in its conception and application, being always responsible in the different phases of development.

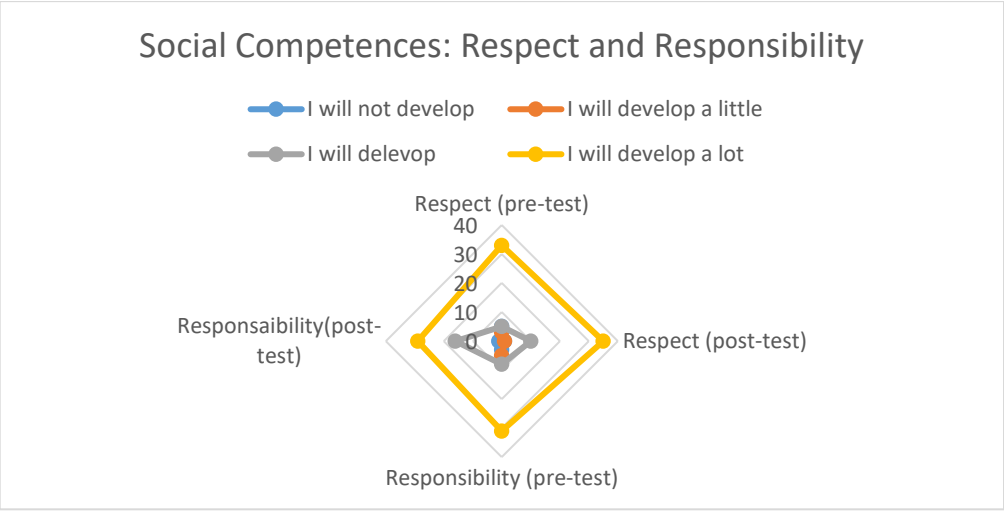


Figure 6. Social Competences of 2R: Respect and Responsibility

In the third question of the questionnaire, we tried to perform a brief "SWOT analysis", considering only two parameters: the opportunities to be developed by the UKIDS project and the threats that may arise. Regarding the opportunities, the following chart highlights those indicated by the children (Figure 7).

Figure 7. Opportunities of project UKIDS

As in other responses, children wrote about learning more (49% - nearly half of children wrote it!), The ability to *Know How To Do*, was identified with the opportunity "to solve challenges", "to accomplish in group the tasks", "to concretize the proposals, trying new approaches (new methodologies)", " to be able to ask the colleagues", " to be helped by them" and "to collaborate in the accomplishment of the activities related to *Know How To Be*".

On the other hand, in the last open question: If you wish, you can still write more ideas about the Project or ask your questions, although nine of the children did not answer, almost half of those (42%) showed a lot of curiosity about the project, as shown in the following graph (Figure 8). In addition, they expect to learn a lot from the UKIDS Project.

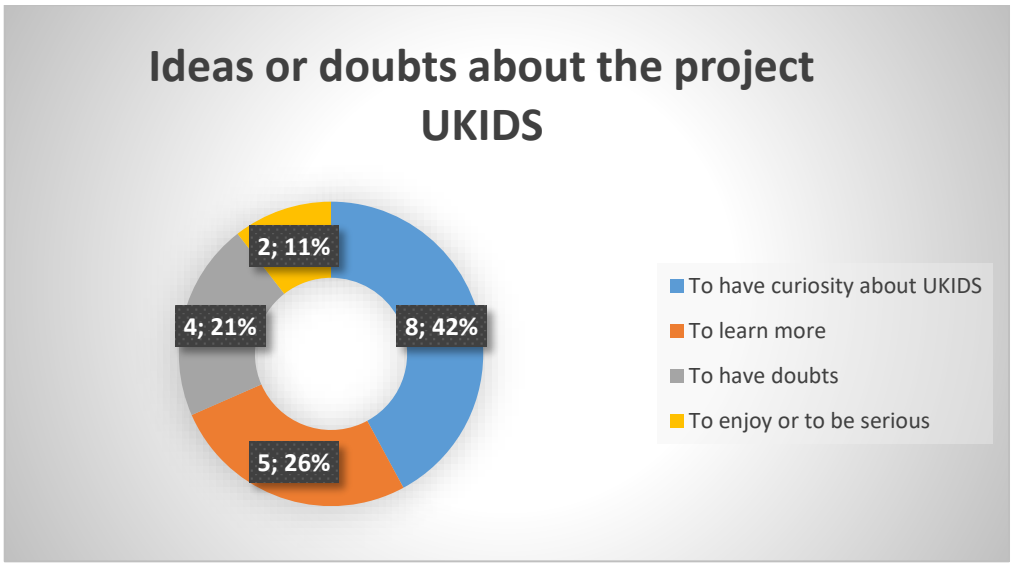


Figure 8. Open answer about UKIDS

We can conclude, observing the figure 8, that the children also revealed responsibility for belonging to the project, expressing fears and doubts about what they would accomplish at UKIDS. They believed that it would give them taste and fun, but at the same time they considered it very serious, something of great responsibility. In the question about the difficulties they may feel in the project, only 36 answered and some students (16) had "difficulties without identifying them". Nevertheless, two difficulties were identified: autonomy and self-confidence in the post-test, and skills related to the capacity to understand and solve problems. To complete this analysis, the following chart shows some of the difficulties listed by the children in the pre-test and post-test. In fact, Freire (1996) defends also that autonomy and self-confidence are important to achieve the ability of initiative and cooperate with others, developing the social competences.

On the other hand, they wrote the difficulties showed in Figure 9.

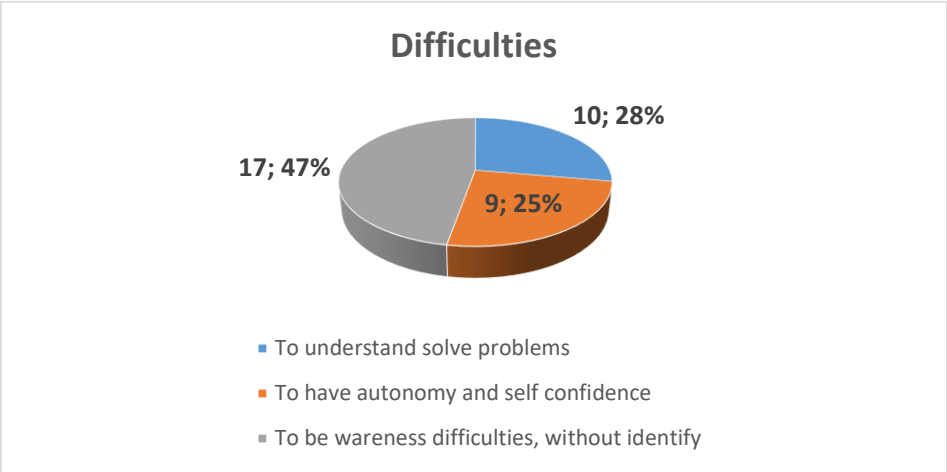


Figure 9. Difficulties that children can have in the UKIDS

Most of the children answered this question, to be aware of the project's identity, some of the difficulties, like the ability to understand and solve problems, or showing coherence when they admit that the project will help them to know more Mathematics (see in the analysis of the next question), and this discipline is closely linked to reasoning and problem solving. They also lacked confidence in their abilities and their autonomy in solving the challenges ahead. As Mathematics is a discipline in which children show some difficulties, we link the project to this scientific area. In the following graph (Figure 10) the children believed that being in the project would develop their reasoning further.

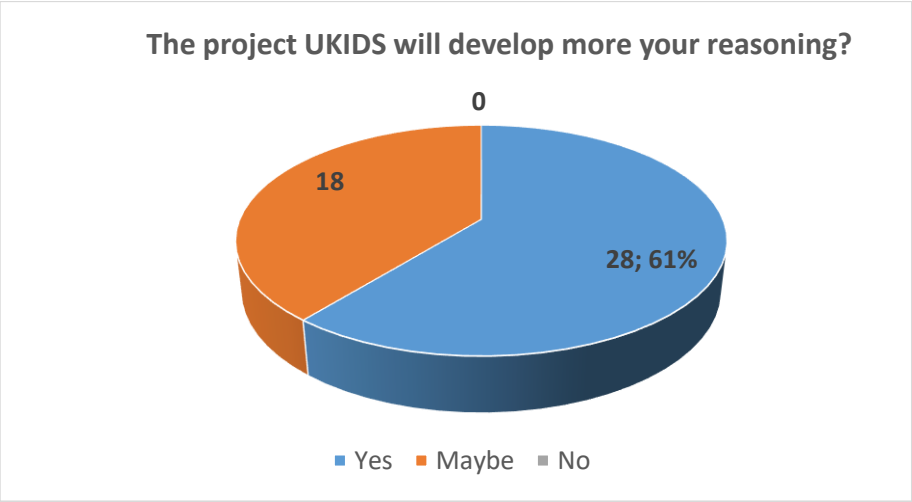


Figure 10. Develop the reasoning

Note that no child answered "No", that is, of the 46 children who answered this item and believed that the project could enhance the development of reasoning. More than 50% of children say "Yes". Identical values were recorded in the post-test. On the other hand, they were confident that UKIDS would help them to learn more Math (67% - Yes and 27% Maybe), as show Figure 11.

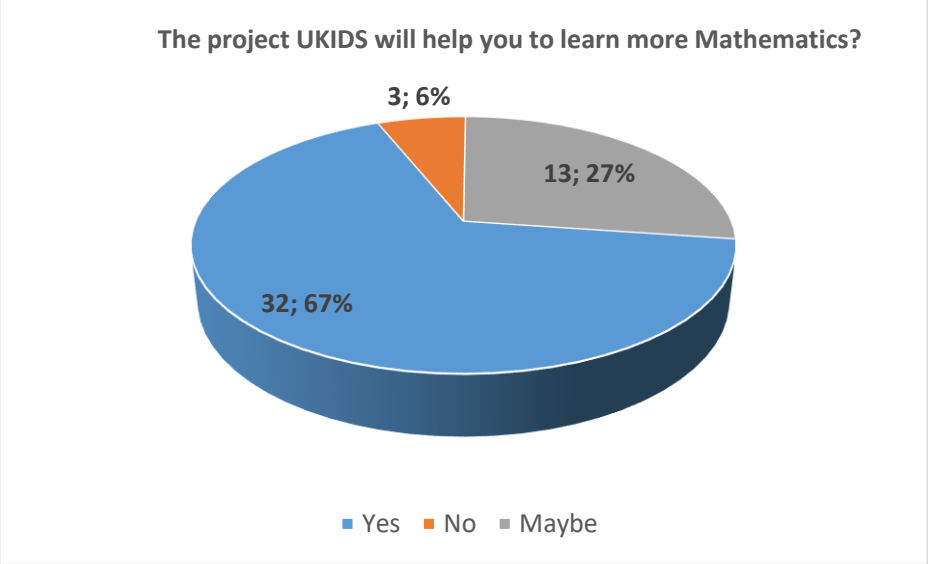


Figure 11. Learn more Mathematics

Interestingly, the answers to these two items revealed that children related the UKIDS project to the development of reasoning and the ability to learn, and learn more different subjects, specially Maths.

Some Reflections and Conclusions

Following the reasoning presented throughout this paper, it is found that it is necessary to replace the traditional teaching, centered on the teacher's oral expositions, with a teaching where the student builds knowledge, skills, attitudes and values, where the method is dynamic and the student/child be challenged to think for themselves in a dynamic and evolutionary way.

Entrepreneurship is a Social Culture in an interdisciplinary way (Figure 12) and not only “to shape the mindsets of young people, but also to equip them with the skills, knowledge and attitudes that are indispensable for the development of the entrepreneurial culture” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, p. 9).

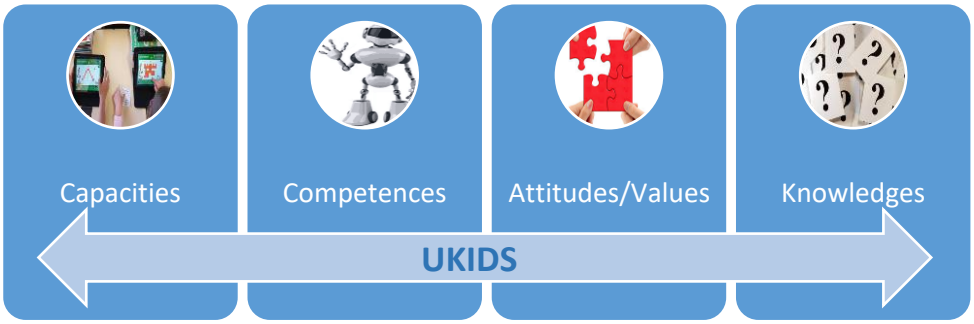


Figure 12. Social Culture in an interdisciplinary way

In addition to its concern with promoting entrepreneurial attitude towards students, entrepreneurship education is understood as a proposal that adopts teaching-learning methodologies and strategies that can be useful to students regardless of their future profession and preparing them for labor market volatility and career paths. From this perspective, it is considered that the type of education that provides for the full involvement of the student and places the teacher as a learning advisor, can be called entrepreneurial education.

In fact, the UKIDS project is an excellent opportunity for the integral development of the person, from a European and participatory perspective, where each country has its idiosyncrasies - but allowing the integration of multiculturality of essentialities such as: capacities, and knowledge; Skills; attitudes and values (Figure 15), in a social culture, respectively, marked by *KNOW HOW TO LEARN, KNOW HOW TO DO and KNOW HOW TO BE*.

References

Alves, V.P.T. (2016). Educação para o Empreendedorismo: a ativação criativa no 1º CEB, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, orientadora Marlene da Rocha Migueis, dissertação de mestrado.

Council of the European Union, 23rd of May 2018, Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 9009/18, Interinstitutional File 2018/0008.

European Comission EACEA Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education in Schools in Europe 2016*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 46.

Freire, P. (1996). *A pedagogia do oprimido*. Publicações Brasil.

Moreira, N.; Alves, M. P. & Silva, A. M. C. (2016). A educação para o empreendedorismo em mediação: um estudo com estudantes universitários. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas* (pp. 69-78). Braga: CECS.

Mendes, A. R. O. (2019). Apontamentos sobre a educação para o empreendedorismo em Portugal. *Revista Portuguesa sobre pedagogia*, 41 (3), pp.285-298.

Schumpeter, J. A. (1942). *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper and Row.

United Nations General Assembly. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/RES/70/1, pp. 1-35.

Wu, H.T & Chen, M. Y. (2019). Course Design for College Entrepreneurship Education – From Personal Trait Analysis to Operation in Practice, Frontiers in Psychology, 10, pp.1016-1028.

EĞİTİM BİLİMLERİ / EDUCATIONAL SCIENCES

Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinin Geliştirilmesi

Development Of The Motive Scales For Listening to Music, Singing and Playing Instruments

Gülcan Ateş[1] , Sabahat Burak[2]

Özet

Bu çalışmada, ilkokul öğrencileri için müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, üç farklı ölçek hazırlanmıştır ve her ölçekteki madde sayısı farklıdır. Ölçme araçlarında kullanılması tasarlanan maddelerin oluşturulması için öncelikle, Antalya İli Konyaaltı ilçesinde bulunan bir ilkokulda 41 öğrenciye müziğe karşı istekli olup olmamaları ve bunun sebebini belirten kompozisyon yazdırılmıştır. Ayrıca literatür taranarak daha önceden hazırlanmış güdü ölçekleri incelenmiştir. Daha sonra Antalya ili, Muratpaşa İlçesinde bulunan bir devlet okulundaki 154 ilkokul öğrencisi ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği, 2 faktörden oluşmaktadır. 11 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.794 olarak hesaplanmıştır. Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeği, 4 faktörden oluşmaktadır. 15 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.871 olarak hesaplanmıştır. Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği, 3 faktörden oluşmaktadır. 10 madde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.864 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, güdü, ölçek geliştirme

Abstract

In this study, it was aimed to develop motive scales for primary school students for listening to music, singing and playing instruments. In the study, three different scales were developed and the number of items in each scale was different. In order to create the items intended to be used in the scales, first of all, 41 students in a primary school in Konyaaltı district of Antalya wrote compositions about their willingness to music and the reasons for their willingness. Research has been reviewed and the previously prepared motive scales have been examined. Later, the application was carried out with 154 primary school students in a public school in Muratpaşa district of Antalya. The Motive for Listening to Music Scale consists of 2 factors. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale consisting of 11 items was calculated as .794. The Motive for Singing Scale consists of 4 factors. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the 15 items was calculated as .871. The Motive for Instrument Playing Scale consists of 3 factors. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the scale, which was 10 items, was calculated as .864.

Keywords: Music education, motive, scale development

Giriş

Müzik, insan yaşamının her döneminde var olan ve insanlar üzerinde birçok etkisi bulunan bir alandır. Hallam (2001), müziğin bireyin varlığında ciddi bir rolü ve insan duyguları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu bildirmektedir (Akt: Özmenteş, 2005). Bu sebeple müzik insanların davranışlarına yön vermekte olup bütün yaşantılarını etkilemektedir.

Müzik eğitimi, Türkiye'de tüm çocuklara okul öncesi eğitimde ulaşamamaktadır. Bu sebepten çocuk, genel olarak, düzenli ve planlı bir şekilde müzik eğitimini ilkokulda almaktadır. Bu dönem müzik eğitiminde, genellikle sorumluluğu sınıf öğretmeni üstlenmektedir (Göğüş, 2008). İlkokulda müzik derslerini yürüten sınıf öğretmeninin önemli işlevlerinden biri de, öğrencilerinin müziksel yönlerini geliştirmektir (Kılıç, 2009). Müzik dersini yürüten sınıf öğretmeninin müzik derslerini, müzik yapma (öğrencinin şarkı söyleyerek, çalgı çalarak müzik yapması, müziği bu yoldan yaşayışına katması) dersleri olarak düşünmesi gerekir (Say, 1993). Bununla birlikte, bir öğretmenin vereceği eğitimin kaliteli olabilmesi için öncelikle öğretime istekli olması ve öğretim yapacağı alanı önemsemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ve müzik alanını en az diğer alanlar kadar önemsemeleri sağlanmalıdır (Burak, 2014). Bu düşünceyle birlikte sınıf öğretmeni, öğrencilerini müziğe karşı isteklendirerek, güdülenme aktivitelerini ders öncesinde ve ders sırasında kullanabilir. Çünkü müzik, duygu ve ifadelerin çıkış noktası, insanın duygularını etkileyebilen, aynı zamanda iyileştirme olanağı da bulunan bir terapi aracıdır. Müzik, bireysel ya da toplu olarak müzik ile uğraşan bireye sosyal açıdan gelişim sağlayarak ustalık ve duygusal tatmin sağlar (Hallam, 2001; Akt: Özmenteş, 2005). Müziğin bu denli etkileri göz önünde bulundurulduğunda, müzik eğitimi ilkokulda önemsenmeli ve müzik dersi verecek öğretmen tarafından öğrenciler isteklendirilmelidir.

[1]Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Tezli Yüksek Lisans, Türkiye, gulcan.ates07@gmail.com
[2]Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Türkiye, buraksabahat@gmail.com

Müzik eğitiminde öğretmenin müziğe yönelik istekli olmasının yanı sıra öğrencilerinin de müziğe karşı istekli olması gerekmektedir. Bireyin bir işin yapabilmesi için o işe karşı istekli olması, işini benimsemesi ve yeterli çaba göstermesi gerekir. Bu isteğin sağlanması bireyin güdülenmesi ile ilgilidir (Ayaydın, Tok, 2015).

TDK (2019)' ye göre güdü "Bilinçli veya bilinçsiz olarak davranışı doğuran, sürekliliğini sağlayan ve ona yön veren herhangi bir güç" anlamına gelmektedir. Güdü, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olan güçtür (Akbaba, 2006:1). Slavin (2013:286) ise, güdüyü "insanı harekete geçiren, bu hareketi sürdürmesini sağlayan ve yönünü belirleyen güç" olarak tanımlamaktadır. Güdü, içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmaktadır. Dışsal güdü, etkinliğin kendisi ile ilgi değildir. Dışsal güdü de sadece ne kazanılacağına dikkat edilir. Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkilerle ortaya çıkar. İçsel güdü ise, bireyin içsel ihtiyaçlara karşı geliştirdiği tepkilerdir. Yeterli olma, bilme, anlama ihtiyacı buna örnek verilebilir. Bireyin kendi isteği ile hareket edip çalışmasıdır (Akbaba, 2006). Girgin'e (2015), göre güdü bir etkinliğe başlamaya olan istekliliğin derecesini belirleyen bütün etkenleri bünyesinde barındırmaktadır. Bireyin davranışlarının değiştirilmesi veya yeni davranışların kazandırılması söz konusu olduğunda güdü etkinlikleri ön plana çıkmaktadır. Öğretmenin güdü etkinliklerini bilmesi ve ders öncesinde ve ders sırasında bu etkinlikleri kullanması öğrencilerin öğrenmeye hazır hale getirilmesini ve başarının gerçekleştirilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenler güdünün etkili öğretim için ne kadar faydalı olduğunu bilerek, bu etkinlikleri dikkate almak durumundadırlar (Ilgar, 2004). Bu sebeple bireylerin davranış değişikliğinin temeli olan eğitim kurumlarında ve eğitimin her alanında, basamağında güdüye önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Güdünün Ölçülmesi

Güdü, öğretim ortamının daha etkin olabilmesi için; öğrenci ve öğretmen açısından gerekli olan bir unsurdur. Evans, (2015) birçok öğrencinin müziği dışsal güdüyle öğrenmeye başladığını söylemektedir. Öğretmen, müzik eğitiminde öğrencinin müzik öğrendiği zamana odaklanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerini müzik aktiviteleri ile hayat boyu müzikle uğraşmaları için teşvik edebilir (Cogdill, 2015). Bu bağlamda, öğrencinin müziğe karşı olan istekliliğini belirlemek için nasıl güdülendiklerini incelemek gerekir. Bununla birlikte güdülenme, eğitim araştırmalarında önemle ele alınmış ve öğrenmede güdülenmeye ilişkin çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bu geliştirilen ölçekler, eğitimin farklı alanlarında hazırlanmış ve yapılan çalışmalarda güdü farklı açılardan ele alınmıştır. Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen Motivasyon Ölçeğini, Ayaydın ve Tok (2015) bazı maddelerini değiştirerek kullanmışlardır. Ölçek dört alt başlık olarak ele alınmıştır. Bu başlıklar, okulun yapısı ve özellikleri, yöneticilerin tutumları, psikososyal faktörleri ve veli-öğrenci faktörleri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Kara (2008) ise, İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması, adlı yaptığı çalışmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin eğitime ilişkin güdülerini belirlemek amacıyla Vallerand ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Echelle de Motivation en Education" ölçeğini Türkçeye uyarlamıştır. Özevin (2006), Oyun, Dans ve Müzik Dersine ilişkin motivasyon ölçeği geliştirerek, öğrencinin yaratıcılığını, başarısını, ilgisinin devamlılığını ve çalışmalarında ortaya bir ürün koymasını etkileyen motivasyonlarının ölçülmesinde kullanılabilecek bir motivasyon ölçeği geliştirmiştir.

Geliştirilmiş olan güdü ölçekleri incelendiğinde, güdünün farklı boyutları ile ele alındığı görülmekte, yalnızca müziğe yönelik güdünün ele alındığı türden ölçeklerin sayıca azlığı göze çarpmaktadır. Bu bağlamda ilkokul öğrencilerinin müziğe yönelik güdülerini belirlemek amacıyla bir ölçme aracının geliştirilmesinin alana yönelik önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle gerçekleştirilen çalışmada, müziğe yönelik güdünün belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir aracın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada müziğe yönelik güdü, üç farklı ölçek olarak geliştirilmiştir. İlk ölçekte, müzik dinlemeye yönelik güdü, ikinci ölçekte, şarkı söylemeye yönelik güdü ve son ölçek olan üçüncü ölçekte de çalgı çalmaya yönelik güdü ele alınmıştır. Geliştirilen bu ölçeklerde müzik öğretiminin alt boyutu olan dinleme- söyleme ele alınmış olup müzik öğretimin diğer boyutları ölçeklerde bulunmamaktadır. Dinleme-söylemenin yanında çalgı çalma ele alınmıştır.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeklerinin geliştirilmesi çalışması kapsamında öncelikle müzik ve güdü kavramları alan yazını taranmış, güdünün tespit edilmesi için ölçek maddelerinin belirlenmesine ilişkin veriler toplanmıştır. Daha sonra, ölçme araçlarında kullanılması tasarlanan maddelerin oluşturulması için Antalya İli Konyaaltı ilçesinde bulunan bir ilkokulda 41 öğrenciye müziğe karşı istekli olup olmamaları ve bunun sebebini belirten kompozisyon yazdırılmıştır. İncelenen bu kompozisyonların yanında müzikle ilgili literatür taranarak daha önceden hazırlanmış ölçekler incelenmiştir (Özmenteş 2011, Şeker ve Saygı 2013, Yurt ve Bozer 2015, Özevin 2006,). İncelenen kompozisyon ve ölçekler sonucunda toplam 44 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin oluşturulmasında müziğin alt boyutları saptanarak, müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma boyutları göz önüne alınmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında olumlu madde sayısı kadar olumsuz

madde sayısının da oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Ölçekteki maddeler, Likert tipi üçlü dereceleme kategorisine göre hazırlanmış ve Katılıyorum:3 puan, Az Katılıyorum:2 puan, Katılmıyorum:1 puan olmak üzere puanlanmıştır. Ölçeğin geçerliği içerik ve yapı geçerliği olmak üzere iki alanda sağlanmaya çalışılmıştır. İçerik geçerliğinin ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği ile sorunu ilgili olup bunun uzman görüşü ile saptandığını belirtmiştir. Bu amaçla müzik eğitimi, eğitim teknolojisi, çocuk gelişimi ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında görev yapan öğretim üyelerinden oluşan uzman grubu tarafından incelenmiştir. Ölçeklerin müziğin alt boyutlarını ne derece kapsadığı, öğrencilerin bu alandaki güdülerini tespit için yeterli olup olmadığı ve ölçek maddelerinin açık, anlaşılır ve ölçülmek istenen örneklem grubuna olan uygunluğu ile ilgili geri dönütler alınmıştır. Daha sonra madde havuzundan hazırlanan ölçekler, Antalya ili, Muratpaşa İlçesinde bulunan bir devlet okulundaki 154 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır.

Araştırma Grubu (Evren-Örneklem/Çalışma Grubu)

Antalya ili Konyaaltı ilçesinde bulunan ilkokul 1-4. Sınıflardaki 41 öğrenci ve Antalya ili Muratpaşa ilçesinde bulunan 2-4. Sınıflardaki 154 öğrenci araştırma grubunu oluşturur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, Kişisel Bilgi Formu, bu araştırmada kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçekleri" aracılığı ile toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması için ölçekler, belirlenen okul ve sınıflarda, ders saatleri dahilinde, araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Eksik veya yanlış doldurulmuş 5 adet ölçek çıkarılarak araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan bu çalışma ölçek geliştirme çalışması olduğundan, toplanan verilerdeki bulunan maddelerin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2016b:116) göre geçerlik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır. Örneklemin yeterli büyükte olup olmadığını tespit etmek amacıyla KMO katsayısı ve Barlett testi uygulanmıştır. Güvenirlik hesaplamaları için de madde testi istatistiklerine ve bölünmüş test çözümlemelerine başvurulmuştur.

Bulgular

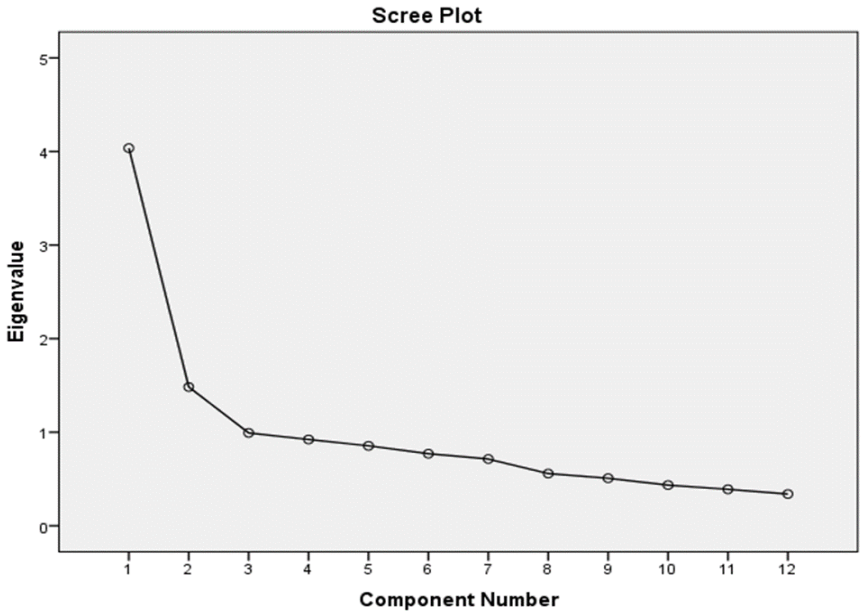
Araştırmada, üç farklı ölçek hazırlanmıştır ve her ölçekteki madde sayısı farklıdır. 1. ölçekte, müzik dinlemeye yönelik güdü, 2. ölçekte şarkı söylemeye yönelik güdü, 3. ölçekte de çalgı çalmaya yönelik güdü ele alınmıştır.

Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeğinin Geliştirilmesi

Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği, 12 maddeden oluşmaktadır.12 maddelik ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Yapı geçerliği "hazırlanan soruların ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir." (Büyüköztürk, 2016b:119). Yapı geçerliğini incelemek amacıyla sık kullanılan yöntemlerden birisi faktör analizidir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler(faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Faktör analizinde amaç, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak az sayıda faktör ile açıklamaktır (Büyüköztürk, 2016a:133).

Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .807 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenebilir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'NUN .60'dan yüksek çıkması beklenir (Büyüköztürk:2016a, 136). KMO katsayısının .807 düzeyinde olması örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 2 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) %45.992 olduğu ve 1. faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin .531 ile .741 arasında, 2. Faktördeki 6 maddenin faktör yüklerinin .515 ile .734 arasında değiştiği saptanmıştır. Faktörlerin isimlendirilmesi Faktör 1'i kapsayan maddelerin "içsel güdü" ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiş ve "müzik dinlemeye yönelik içsel güdü" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2'nin kapsadığı maddelerin "dışsal güdü" ile ilgili olduğu görülmüş ve "müzik dinlemeye yönelik dışsal güdü" olarak isimlendirilmiştir. Çizgi grafiği şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği Çizgi Grafiği

Ölçeğin güvenirliğinin hesaplanması amacı ile madde istatistiklerine ve bölünmüş test çözümlemelerine başvurulmuştur. Madde istatistikleri, madde özelliklerini incelemeye yönelik analizdir. Ölçme aracında yer alan maddelerinin betimlenmesi gerekir (Büyüköztürk, 2016:123). Ölçeğe yapılan madde analizi sonucunda madde yüklerinin .208 ile .602 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu aşamada 9. maddenin madde yükü .208 ve faktör yükü .734 bulunmuş, madde yükünün düşük olmasına karşın faktör yükü yüksek olduğu için "müzik dinlemek insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor." İfadesinin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Faktör yükü .40'ın altında olan 7. Madde "Çeşitli müzik türlerini dinlemeyi seviyorum." İfadesi, hiçbir faktöre girmediğinden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. 5 maddeden oluşan müzik dinlemeye yönelik içsel güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 713 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .366 ile .585 arasında değişmektedir. 5 maddeden oluşan müzik dinlemeye yönelik dışsal güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 663 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .298 ile .552 arasında değişmektedir. Böylece 11 maddeye düşen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .794 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör ve madde yüklerine ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeğinin Faktör ve Madde Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1	.743	.536
2	.575	.527
3	.391	.498
4	.665	.559
5	.724	.372
6	.530	.574
8	.584	.594
9	.743	.199
10	.531	.292
11	.530	.562
12	.641	.307

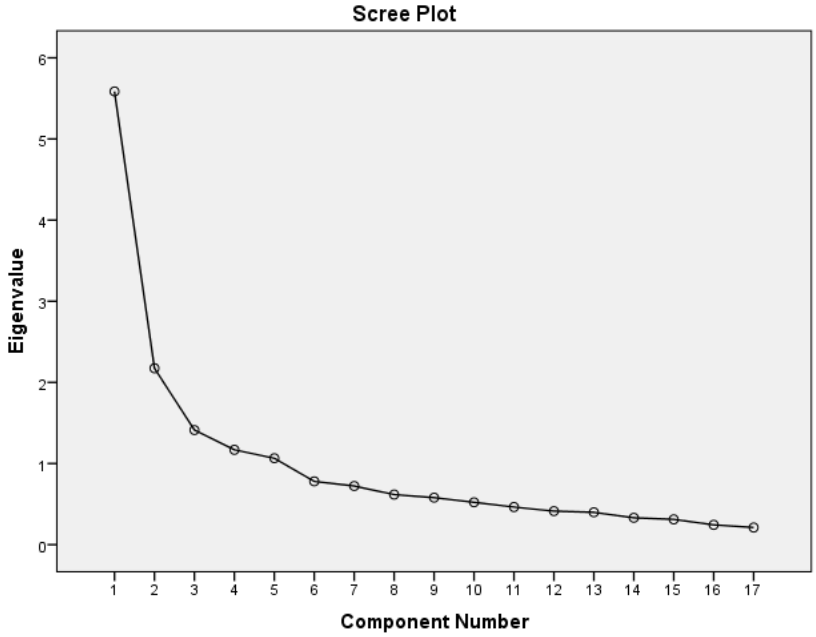
Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeğinin Geliştirilmesi

Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeği, 17 maddeden oluşmaktadır. 17 maddelik ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir.

Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .830 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısının .830 düzeyinde olması örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 5 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) %67.094 olduğu ve 1. faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin .510 ile .794 arasında değiştiği saptanmıştır. 2. Faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin .561 ile .750 arasında değiştiği, 3. Faktördeki 3 maddenin faktör yüklerinin .723 ile .809 arasında değiştiği, 4. Faktördeki 3 maddenin faktör yüklerinin .541 ile .801 arasında değiştiği görülmüştür. 8. Madde "Notaları okurken seslendiremiyorum." İfadesi 5. Faktörde bulunmakta olup faktör yükü .867'dir. Bu madde 5. Faktörde tek madde olarak bulunduğu için ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör 1'i kapsayan maddelerin "içsel güdü" ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiş ve "şarkı söylemeye yönelik içsel güdü" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2'yi kapsayan maddelerin "güçlük" ile ilgili olması sebebiyle "şarkı söylemekten kaynaklanan güçlükler" olarak adlandırılmıştır. Faktör 3'ün kapsadığı maddelerin "özyeterlik" ile ilgili olduğu görülmüş ve "şarkı söylemeye yönelik özyeterlik inancından kaynaklanan güdü" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 4'ün kapsadığı maddelerin "dışsal güdü" ile ilgili olduğu görülmüş bu sebeple "şarkı söylemeye yönelik dışsal güdü olarak isimlendirilmiştir. Çizgi grafiği şekil 2' de sunulmaktadır.



Şekil 2. Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeği Çizgi Grafiği

Ölçeğe yapılan madde analizi sonucunda madde yüklerinin -.161 ile .658 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu aşamada madde yükü -.161 ve faktör yükü .867 olan 8. madde "notaları okurken seslendiremiyorum." ifadesi ölçekten çıkarılmıştır. Yine madde yükü .124 ve faktör yükü .561 olan 13. madde olan "başkalarının sesimi duymasında utanıyorum" ifadesi ölçekten çıkarılmıştır.

5 maddeden oluşan şarkı söylemeye yönelik içsel motivasyon faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .851 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .615 ile .718 arasında değişmektedir. 5 maddeden oluşan şarkı söylemekten kaynaklanan güçlükler faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 736 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .503 ile .568 arasında değişmektedir. 3 maddeden oluşan şarkı söylemeye yönelik özyeterlik inancından kaynaklanan güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .759 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .536 ile .630 arasında değişmektedir. 3 maddeden oluşan şarkı söylemeye yönelik dışsal güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .716 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .503 ile .570 arasında değişmektedir. Böylece 15 maddeye düşen ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .871 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör ve madde yüklerine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeğinin Faktör ve Madde Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1	.710	.664
2	.574	.669
3	.683	.392
4	.720	.687
5	.738	.523
6	.791	.454
7	.529	.648
9	.789	.349
10	.761	.413
11	.832	.590
12	.715	.334
14	.776	.623
15	.748	.261
16	.795	.488
17	.578	.632

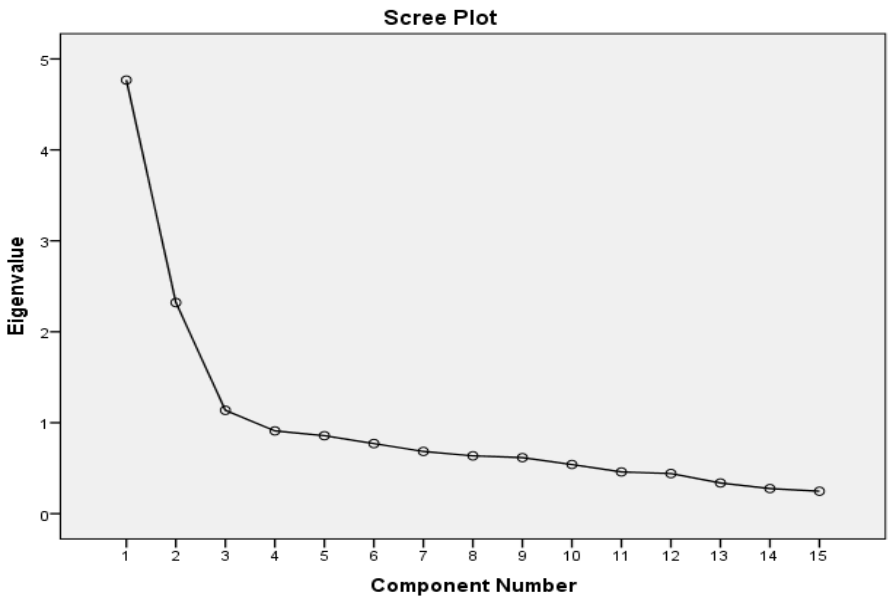
Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeğinin Geliştirilmesi

Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği, 15 maddeden oluşmaktadır. 15 maddelik ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir.

Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .829 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısının .829 düzeyinde olması örneklemin yeterli büyüklükte olduğunu göstermektedir.

Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 3 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) %54.837 olduğu ve 1. faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin . 589 ile .782 arasında değiştiği saptanmıştır. 2. Faktördeki 4 maddenin faktör yüklerinin .591 ile .787 arasında değiştiği, 3. Faktördeki 5 maddenin faktör yüklerinin .559 ile .743 arasında değiştiği görülmüştür.

Faktör 1'i kapsayan maddelerin "içsel güdü" ile yakından ilişkili olduğu tespit edilmiş ve "çalgı çalmaya yönelik içsel güdü" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 2'nin kapsadığı maddelerin "dışsal güdü" ile ilgili olduğu görülmüş ve "çalgı çalmaya yönelik dışsal güdü" olarak isimlendirilmiştir. Faktör 3'ü kapsayan maddelerin "güçlük" ile ilgili olması sebebiyle bu faktör "çalgı çalmaktan kaynaklanan güçlükler" olarak adlandırılmıştır. Çizgi grafiği şekil 3' de sunulmaktadır.



Şekil 3. Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği Çizgi Grafiği

Ölçeğe yapılan madde analizi sonucunda madde yüklerinin -.007 ile .630 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde analizi sonucunda çalgı çalmaktan kaynaklanan güçlükler faktöründeki 5 maddenin madde yükleri .30'un altında olduğu için bu faktör ele alınmamıştır. Çalgı çalmaktan kaynaklanan güçlükler faktöründeki, 3. madde, madde yükü .-007 olan "Çalgı çalmak beni zorluyor." İfadesi, 5. Madde, madde yükü .051 olan "Çalgı çalamıyorum." İfadesi, 7. Madde, madde yükü .051 olan "Çalgı çalmak beni yoruyor." İfadesi, 9. Madde, madde yükü .271 olan "Çalgı çalarken notaları okumakta zorlanıyorum." İfadesi, 11. Madde, madde yükü .099 olan "Çalgı çalmak beni fiziksel olarak zorluyor." İfadesi ölçekten çıkarılmıştır. Madde analizi sonucunda 6 maddeden oluşan çalgı çalmaya yönelik içsel güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .821 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .391 ile .755 arasında değişmektedir. 4 maddeden oluşan çalmaya yönelik dışsal güdü faktörünün Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .753 olarak bulunmuştur. Madde yükleri .488 ile .503 arasında değişmektedir. Böylece 10 madde olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .864 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin faktör ve madde yüklerine ilişkin veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeğinin Faktör ve Madde Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Madde Toplam Korelasyonu
1	.635	.655
2	.740	.472
4	.580.	.380
6	.602	.622
8	.780	.459
10	.618	.685
12	.732	.749
13	.551	.653
14	.802	.492
15	.687	.585

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin müziğe yönelik güdülerinin belirlenmesi amacı ile müzikte dinleme, söyleme ve çalmaya yönelik güdü ölçeklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme, Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeklerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğunu göstermektedir. Bu ölçeklerin ilkokul öğrencilerinin müzikteki güdülerini belirleyerek bu alana yönelik önemli sayılabilecek bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ölçekler, eğitimde ilkokul öğrencilerinin güdülerinin belirleneceği diğer araştırmalarda kullanılabilir. Ayrıca öğretmen

adaylarının ve öğretmenlerin, öğrencilerin güdü, kaynaklarını bilerek ders planı yapması bakımından bu ölçekler onlara ışık tutabilir. Bu çalışmada müzik öğretim programının dinleme-söyleme öğrenme alanlarına yönelik ölçekler geliştirilerek bunun yanında müziğe yönelik çalgı çalma boyutu ile sınırlı kalınmıştır. Müzik öğretim programının diğer öğrenme alanlarını kapsayan ölçekler geliştirilebilir.

Kaynakça

Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.

Ayaydın, M., & Tok, H. (2015). Motivasyonu etkileyen faktörlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep örneği). *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015*, 187-200.

Burak, S. (2014). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik eğitiminde etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 47(1), 67-80.

Büyüköztürk, Ş. (2016a). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2016b). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cogdill, S. H. (2015). Applying research in motivation and learning to music education: What the experts say. *Update: Applications of Research in Music Education*, *33*(2), 49-57.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, *19*(1), 65-83.

Girgin, D. (2015). Bireysel çalgı dersi motivasyon ölçeği: geçerlik güvenirlik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(4), 1723-1736.

Göğüş, G. (2008). İlköğretim I. kademe müzik eğitiminde öğretmenin etkinliği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2).

Ilgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *HAYEF: Journal of Education*, *1*(2), 211-222

Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademede eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, *9*(2), 57-78.

Kılıç, I. (2009). İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).

Özevin, B. (2006). *Oyun, dans ve müzik dersine ilişkin motivasyon ölçeği*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 26-28 Nisan 2006.

Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(9), 89-98.

Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik özyeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal Of Educational and Instructional Studies in the World*, *1*(1), 30-36.

Say, A. (1993). *Müzik eğitimi.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Slavin, R. E. (2013*). Eğitim psikolojisi. (Çev. Edt. G. Yüksel).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şeker, S. S., & Saygı, C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies, C/S*, *8*(8), 1237-1246.

TDK, (2019). https://sozluk.gov.tr/.

Yurt, E. & Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması The Adaptation of the Academic Motivation Scale for Turkish Context. *Gaziantep University Journal of Social Sciences (http://jss. gantep. edu. tr)*, *14*(3), 669-685.

	Katılmıyorum	**Az katılıyorum**	**Katılıyorum**
1)Müzik Dinlemeye Yönelik Güdü Ölçeği			
1. Müzik dinlemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
2. Müzik dinlemek beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
3. Müzik dinlemeyi sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)
4. Müzik dinlemek beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
5.Yabancı müzik gruplarını dinlemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
6. Müzik dinlemek bana enerji veriyor.	(1)	(2)	(3)
7. Müzik dinlemek beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
8. Müzik dinlemek insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
9. Müzik dinlemek hayallerimi geliştiriyor.	(1)	(2)	(3)
10. Müzik dinlemek bana anlamlı geliyor.	(1)	(2)	(3)
11. Müzik dinlemek arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
2) Şarkı Söylemeye Yönelik Güdü Ölçeği			
1. Şarkı söylemek beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
2. Şarkı söylemek bana anlamlı geliyor.	(1)	(2)	(3)
3. Şarkı söylemek beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
4. Şarkı söylemek bana enerji veriyor.	(1)	(2)	(3)
5. Şarkı söylemek beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
6. Şarkı söylemek beni zorluyor.	(1)	(2)	(3)
7. Şarkı söylemeyi sıkıcı buluyorum.	(1)	(2)	(3)
8. Şarkı söylemeyi yorucu buluyorum.	(1)	(2)	(3)
9. Şarkı söylemek beni fiziksel olarak zorluyor.	(1)	(2)	(3)
10. Şarkı söylemeyi seviyorum.	(1)	(2)	(3)
11. Sesimin güzel olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)
12. Şarkı söyleyebiliyorum.	(1)	(2)	(3)
13. Şarkı söylemek insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
14. Şarkı söylemek arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
15. Şarkı söylemek hayallerimi geliştiriyor.	(1)	(2)	(3)
3)Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği			
1. Çalgı çalmayı seviyorum.	(1)	(2)	(3)
2. Çalgı çalmak beni dinlendiriyor.	(1)	(2)	(3)
3. Çalgının sesinden hoşlanıyorum.	(1)	(2)	(3)
4. Çalgı çalmak beni rahatlatıyor.	(1)	(2)	(3)
5. Çeşitli çalgıları çalmak istiyorum.	(1)	(2)	(3)
6. Çalgı çalmak beni sakinleştiriyor.	(1)	(2)	(3)
7. Çalgı çalmak bana enerji veriyor	(1)	(2)	(3)
8. Çalgı çalmak arkadaş grubumda popüler olmamı sağlıyor.	(1)	(2)	(3)
9. Çalgı çalmak insanlar tarafından sevilmemi sağlıyor.	(1)	(2)	(3)

Ortaokul Öğrencilerinin Üst Biliş Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Analysis of the Secondary School Students Metacognition Levels in Terms of Several Variables

Serkan Aslan[1]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada, tarama modellerinden biri olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 440 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen "Biliş Üstü Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda ortaokul öğrencilerinin üst biliş ölçeğine "yüksek" düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin üst bilişleri arasında anne ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmazken; cinsiyet, öğrenim görülen sınıf düzeyi, akademik başarı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Üst biliş, düşünme becerileri, ortaokul öğrencileri

Abstract

The aim of this study is to investigate the metacognition levels of secondary school students in terms of various variables. In this study, one of the scanning models, descriptive scanning model was used. The population of the study consists of secondary school students studying in Elazığ province in 2016-2017 academic year. The sample of the study consists of 440 secondary school students selected by simple random sampling method. Descriptive statistics, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used in the analysis of the data for the metacognitive scale of secondary school students. While there was no significant difference between the metacognitions of secondary school students in terms of mother and father profession variables, significant differences were found in terms of gender, class level, academic achievement, mother education level and father education status variables.

Keywords: Metacognition, thinking skills, secondary school students

Giriş

Yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişmeler ve gelişmeler eğitimi de etkilemiştir. Bilim ve teknolojide yaşanan bu değişmelere ve gelişmelere ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel amacı haline gelmiştir. Bu temel amacı gerçekleştirebilmek için geleneksel eğitim anlayışından vazgeçilip, bireyi merkeze alan bir anlayış eğitime hakim olmuştur. Özellikle bireylerin nasıl öğrendikleri ve öğrenmeyi öğrenmeleri üzerine araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalar neticesinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler öğretim programlarında değişiklik yapmışlardır. Nitekim 2005 yılında Türkiye'de yenilenen öğretim programlarında öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır.

Öğrenmeyi öğrenme kavramı üst biliş ile yakından ilgili bir kavramdır. Türkçe alan yazın incelendiğinde İngilizce "metacognition" kavramı için "üst biliş" (Varlı & Uluçınar-Sağır, 2019), "yürütücü biliş" (Senemoğlu, 2018); "biliş üstü" (Çetin, 2006), "biliş ötesi" (Bakır & Koç-Akran, 2019); "biliş bilgisi" (Selçuk, 2000) ve "bilişsel farkındalık" (Vural & Gündüz, 2019) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada Türk Dil Kurumu'nun görüşü dikkate alınarak üst biliş kavramı kullanılmıştır. Üst biliş, bireyin düşüncelerinin farkında olması, düşüncelerini değerlendirme ve düzenleme yeteneğidir (Wilson, 2001). Üst biliş, en geniş anlamıyla; insanın algılama, hatırlama ve düşünmesinde yer alan zihinsel faaliyetlerin farkında olması ve bunları kontrol etmesi olarak tanımlanmaktadır (Huitt, 1997; Hacker & Dunlosky, 2003).

Üst biliş bireylerin kendi öğrenme süreçlerini kontrol edebilmesi ve izleyip değerlendirmesini kapsamaktadır. Bu bakımdan bireylerin kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olup bu süreçlerin farkında olması önem arz eden bir konudur. Günümüzdeki bilim ve teknolojide yaşanan hızlı gelişme ve değişmelere ayak uyduracak ve hatta bu değişmelere yön verecek bireylerin yetiştirilmesi için bireylere öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazandırılması gerekmektedir. Bunun için daha ilkokul yıllarından itibaren öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbac (2006) öğrencilerin edilgen olarak verilen bilgileri ezberlemesinden ziyade, öğrenmeyi planlama, izleme, değerlendirme ve problem çözme basamaklarını aktif bir şekilde kullanarak gerçekleştirecekleri öğrenmenin, daha anlamlı ve kalıcı olacağını ifade etmişlerdir. Bu bakımdan öğrencilerin üst biliş düzeylerinin belirlenmesinin ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

[1] Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, serkanaslan@sdu.edu.tr

Alanyazın incelendiğinde üst biliş stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına (Polat & Uslu, 2012), problem çözme becerilerine (Özsoy, 2007), matematiksel muhakeme becerilerine (Pilten, 2008), dinlediğini anlama becerilerine (Harmankaya & Melanlıoğlu, 2017) etkisini inceleyen çalışmalara rastlanılmış; ancak ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeylerini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durumda araştırmacı açısından bir eksiklik olarak görülmüş ve böyle bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu nedenle böyle bir çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin üst biliş düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin üst bilişleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin üst bilişleri arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin üst bilişleri arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin üst bilişleri arasında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin üst bilişleri arasında anne meslek durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin üst bilişleri arasında baba meslek durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?
8. Öğrencilerin üst bilişleri arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama "geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır" (Karakaya, 2012: 59). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırmada da, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Elazığ ilinde öğrenim görmekte olan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 440 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi "sadece şans unsuruna göre ögelerin/bireylerin çalışma için seçilmesine imkan sağlayacak şekilde örnek grubun belirlenmesine dayanan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, çalışma evrenindeki tüm ögelerin örnek için eşit şansta seçilme olasılığına sahip olmalarını sağlar." (Böke, 2017:111). Bu araştırmada da, örneklem grubu çalışma için eşit şansta seçilme olasılığına sahip olduğu için basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tablo 1'de araştırmanın örneklemi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 1. Örneklemin özellikleri

Cinsiyet	***f***	**%**
Kız	244	56
Erkek	196	44
Sınıf Düzeyi		
5. sınıf	76	17
6. sınıf	162	37
7. sınıf	96	22
8. sınıf	106	24
Akademik Başarı		
54 ve aşağısı	27	6
55-69 arası	99	23
70-84 arası	138	31
85-100 arası	176	40
Anne Eğitim Durumu		
Okur yazar değil	96	22

Okur yazar	33	8
İlkokul	193	43
Ortaokul	73	17
Lise	40	8
Üniversite	5	2
Baba Eğitim Durumu		
Okur yazar değil	18	4
Okur yazar	34	8
İlkokul	168	38
Ortaokul	97	22
Lise	84	19
Üniversite	39	9
Anne Meslek Durumu		
Ev hanımı	411	93
Memur	5	3
İşçi	6	4
Baba Meslek Durumu		
İşsiz	38	7
Emekli	13	3
Esnaf	123	28
Memur	66	15
İşçi	103	23
Serbest Meslek	97	22
Toplam	**440**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde kız öğrencilerin (%56) erkek öğrencilerden daha fazla olduğu, daha çok altıncı sınıflarda (%37) öğrenim gördükleri, akademik başarılarının 85-100 arası (%40) olduğu, anne (%43) ve baba (%38) eğitim durumlarının ilkokul olduğu, annelerinin çalışmadığı (%97) ve babalarının esnaf (%28) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen "*Biliş Üstü Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek *"Açıklayıcı Bilgi", "Yöntemsel Bilgi", "Planlama", "Kendini Kontrol Etme", "Bilişsel Stratejiler", "Koşulsal Bilgi"* , *"Kendini Değerlendirme"* ve "*Kendini İzleme"* olmak üzere beş faktörden ve 30 maddeden oluşmaktadır. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans %71.63'tür. Birinci faktör 9 madden oluşmakta ve faktör yükleri .55 ile .70 arasında; ikinci faktör 4 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .58 ile .75 arasında; üçüncü faktör 2 maddeden oluşmakta ve faktör yükleri .63 ile .76 arasında; dördüncü faktör 3 madden oluşmakta ve faktör yükleri .63 ile .75 arasında; beşinci faktör 3 madden oluşmakta ve faktör yükleri .47 ile .74 arasında; altıncı faktör 4 madden oluşmakta ve faktör yükleri .49 ile .62 arasında; yedinci faktör 3 madden oluşmakta ve faktör yükleri .42 ile .77 arasında ve sekizinci faktör 2 madden oluşmakta ve faktör yükleri .65 ile .74 arasında değişmektedir (Yıldız, Akpınar, Tatar & Ergin, 2009). Yıldız, Akpınar, Tatar ve Ergin (2009) tarafından yapılan analizler neticesinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .96 bulunmuştur. Ölçek geliştirilirken doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyum indekslerine bakılmış ve çoğunlukla mükemmel uyum indeksi sonuçları elde edilmiştir (Yıldız, Akpınar, Tatar & Ergin, 2009). Ölçek dörtlü likert şeklinde hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha Katsayısı da incelenmiş ve .92 bulunmuştur. Bu sonuca dayalı olarak ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. Nitekim Frankel, Wallen ve Hyun (2012) tarafından güvenirlik katsayısının .70 ve üzeri olması gerektiği belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında verilerin parametrik analizler için gerekli koşulları sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Bunun için öncelikle verilerde uç değer olup olmadığı incelenmiş ve uç değere sahip ölçekler araştırmada kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği için Kolmogorov Smirnov testine bakılmış ve normal dağılımın sağlanmadığı görülmüştür (K-S=.067, p<.05). Bunun üzerine çapıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık katsayısı -.325 ve basıklık katsayısı -.621 bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin normal dağıldığı söylenebilir (Can, 2019). Verilerin analizinde betimsel istatistik, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak ortaokul öğrencilerinin üst biliş ölçeğine katılım düzeyleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaokul öğrencilerinin üst biliş ölçeğine katılım düzeyleri

	N	X	Max	Min	Düzey
Üst biliş	422	3.22	4.00	2.10	Yüksek

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş ölçeğine *yüksek* düzeyde (X=3.22) katılım gösterdikleri görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine ilişkin t-Testi sonuçları

	Cinsiyet	n	X	ss	t	p
Üst biliş	Kız	235	3.26	.42	1.98	**.04***
	Erkek	187	3.18	.41		
Levene: .056	**p:** .81					

*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık elde edilmiştir (t=1.98, p<.05). Tablo 3'te kız öğrencilerin (X=3.26) lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Sınıf Düzeyi	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	5. sınıf	73	3.23	.48	**Gruplar arası**	1.649	3-418	.550	3.09	.02*	6>8
	6. sınıf	157	3.28	.38							
	7. sınıf	90	3.23	.43	**Gruplar içi**	74.361		.178			
	8. sınıf	102	3.12	.41	**Toplam**	76.010					
Levene: 2.481	**p:** .06										

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (F=3.09, p<.05). Yapılan LSD sonuçlarına göre altıncı sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Anne Eğitim Durumu	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	Okuryazar değil (A)	92	3.17	.42	**Gruplar arası**	3.713		.743	4.27	.00*	E>A
	Okuryazar (B)	33	3.08	.42							E>B
	İlkokul (C)	187	3.24	.41							E>C
	Ortaokul (D)	69	3.21	.43	**Gruplar içi**	72.297		.174			E>D
	Lise (E)	37	3.48	.32							E>F
	Üniversite (F)	4	2.92	.55	**Toplam**	76.010					
Levene: 1.150			**p:** .33								

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (F=4.27, p<.05). Yapılan LSD sonuçlarına göre annesi lise mezunu olan ortaokul öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Baba Eğitim Durumu	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	Okuryazar değil (A)	17	3.07	.54	**Gruplar arası**	2.154	5-416	.431	2.42	.03*	C>B
	Okuryazar (B)	34	3.05	.41							D>B
	İlkokul (C)	159	3.22	.42							E>A
	Ortaokul (D)	93	3.23	.41	**Gruplar içi**	73.856		.178			E>B
	Lise (E)	81	3.32	.39							F>B
	Üniversite (F)	38	3.27	.42	**Toplam**	76.010					
Levene: .774			**p:** .56								

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (F=2.42, p<.05). Yapılan LSD sonuçlarına göre babası ilkokul ve okuryazar olanlar arasında ilkokul mezunu olanlar lehine, ortaokul ve okuryazar olanlar arasında ortaokul mezunu olanlar lehine, lise ve okuryazar olmayan ile okuryazar olanlar arasında lise mezunu olanlar lehine, üniversite ve okuryazar olanlar arasında üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin anne meslek durumu değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Anne meslek durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Anne Meslek Durumu	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	Ev hanımı	411	3.22	.42	**Gruplar arası**	.164	2-419	.082	.452	.63	-
	Memur	5	3.14	.54	**Gruplar içi**	75.864		.181			
	İşçi	6	3.37	.50	**Toplam**	76.10					
Levene: .830		**p:** .43									

Tablo 7 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında anne meslek durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (F=.452, p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin baba meslek durumu değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Baba meslek durumu değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Baba Meslek Durumu	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	İşsiz	35	3.21	.38	**Gruplar arası**	1.005	5-416	.201	1.11	.35	-
	Emekli	12	3.27	.39							
	Esnaf	118	3.28	.42							
	Memur	63	3.17	.43	**Gruplar içi**	75.005		.180			
	İşçi	100	3.16	.44							
	Serbest meslek	94	3.25	.42	**Toplam**	76.010					
Levene: .458		**p:** .80									

Tablo 8 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında baba meslek durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır (F=.1.11, p>.05).

Ortaokul öğrencilerinin üst bilişlerinin akademik başarı değişkeni açısından anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Akademik başarı değişkenine ilişkin ANOVA sonuçları

	Akademik Başarı	n	X	ss	Gruplar	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Üst biliş	54 ve aşağısı (A)	27	3.04	.47	**Gruplar arası**	6.683	4-417	1.671	10.05	.00*	C>B
	55-69 arası (B)	99	3.04	.38							D>A
	70-84 arası (C)	138	3.21	.40	**Gruplar içi**	69.327		.166			D>B
	85-100 arası (D)	176	3.35	.40	**Toplam**	76.010					D>C
					Levene: .820		**p:** .51				

*p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında akademik başarı değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmıştır (F=10.05, p<.05). Yapılan LSD sonuçlarına göre akademik başarısı 70-

84 arası ile 55-69 arası olanlar arasında 70-84 arası olanların ve 85-100 arası olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada ortaokul öğrencileri üst biliş ölçeğine "*yüksek*" düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak geliştirilen öğretim programlarında öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilmesi, öğrenme sürecini yönetebilmeleri ve düzenleyebilmeleri önem taşımaktadır. Bu bakımdan araştırma sonucunda elde edilen bu sonuca dayalı olarak, ortaokul öğrencilerinin kendi öğrenme sürecini kontrol edebilecekleri ve kendi öğrenme sürecini yönetebilecekleri söylenebilir. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmada da, ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç da yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır. Bu duruma dayalı olarak, cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendi öğrenmelerinin daha farkında olduklarını, kendi öğrenmelerini izleyip değerlendirebildikleri şeklinde yorumlanabilir. Deniz (2017) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin üst biliş becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Şerifoğlu (2019) ile Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmalarda ise kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu araştırmaların sonucu, yapılan bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıflar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda altı ve sekizinci sınıflar arasında altıncı sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayalı olarak, altıncı sınıf öğrencilerinin kendi öğrenme süreçlerinin farkında oldukları ve bu süreçleri izleyip değerlendirebildikleri söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018) tarafından yapılan araştırmada da öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıkları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Çalgıcı (2018) ile Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuç elde edilmiştir. Ancak Ağpak (2019) tarafından yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak, bu araştırmada farklı bir ölçme aracının kullanılmış olması ve farklı bir şehirden örneklemin seçilmiş olması gösterilebilinir.

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile anne-baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin anne-baba eğitim durumları ile üst biliş düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuç gösteriyor ki anne-baba eğitim durumlarının ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi bulunmaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında öğrencilerin anne-baba eğitim durumları yükseldikçe üst biliş düzeyleri de yükselmektedir. Bu sonuca dayalı olarak, anne-baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin kendi bilişlerinin farkında olmaları da artmaktadır. Elde edilen bu sonuç beklenilen bir sonuçtur, çünkü anne-baba eğitim seviyesi arttıkça ebeveynler çocukları ile daha ilgilenmekte ve onların öğrenmeyi öğrenmeleri konusunda çocuklarına daha destek vermektedirler. Bu bakımdan elde edilen bu sonuç beklenilen bu durumu destekler niteliktedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile üst biliş düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeyleri ile akademik başarıları arasında, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu durum, akademik başarının öğrencilerin üst biliş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yaratan değişken olduğunu göstermektedir. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin akademik başarı düzeyleri arttıkça kendi öğrenme süreçlerinin farkında oldukları, kendi öğrenmelerini izleyip değerlendirebildikleri söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde akademik başarı ile üst biliş arasında pozitif anlamlı ilişkinin olduğu çalışmalara rastlanılmıştır (Kahramanoğlu & Deniz, 2018). Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça üst biliş stratejilerini daha çok kullandıkları söylenebilir. Savaşan (2019) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin üst biliş farkındalık düzeylerinin akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçta yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Öztürk (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuç elde edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin anne-baba meslek durumları ile üst biliş düzeyleri arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuca dayalı olarak, ortaokul öğrencilerinin üst biliş düzeylerinde anne-baba meslek durumlarının etkili olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Farklı düzeyde öğrenim gören öğrencilerin üst biliş düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Farklı değişkenlere göre (sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı vb.) öğrencilerin üst biliş düzeylerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin akademik başarıları arttıkça üst biliş düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından derslerde üst bilişi geliştirici stratejilerin kullanılması öğrencilerin akademik başarılarını arttırabilir.
- ✓ Karma araştırma, eylem araştırması, durum çalışması gibi araştırmaların yapılması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Ağpak, Y.E. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri, matematiksel üst biliş farkındalık düzeyleri ve arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

Bakır, B. & Koç-Akran, S. (2019). Ortaokul 7. sınıf matematik dersinde kuantum öğrenme modelinin öğrencilerin biliş ötesi öğrenme stratejilerine ve problem çözme becerilerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 67-85.

Böke, K. (2017). Örnekleme. K. Böke (Edt) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York, US: Routledge/Taylor & Francis Group.

Çalgıcı, G. (2018). *Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından boylamsal incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çetin, B. (2006). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin biliş üstü becerilerinin incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildirileri (Cilt II.).* Ankara: Kök Yayıncılık.

Deniz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üst biliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Fraenkel, J. R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to desIgn and evaluate research in educatIon.* New York: Mc Graw Hill.

Hacker, D.J. & Dunlosky, J. (2003). Not allmetacognition is createdequal. *New Directions for Teaching and Learning, 95,* 73-79

Harmankaya, M.Ö. & Melanlığolu, D. (2019). Üst biliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *Turkish Studies, 12*(18), 339-360.

Huitt, W. (1997). *Metacognition. Educational psychology interactive*. http://www.edpsyc interactive.org/topics/cognition/metacogn.html Erişim tarihi: 20.09.2019.

Kahramanoğlu, R. & Deniz, T. (2017) Ortaokul öğrencilerinin üst biliş becerileri, matematik özyeterlikleri ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3),189-200.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Edt) *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Oğuz, A. & Kutlu-Kalender, M.D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education 14*(2), 170-186.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim beşinci sınıfta üst biliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Pilten, P. (2008). *Üst biliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Polat, S. & Uslu, M. (2012). Fen ve teknoloji dersinde üst biliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının 5. sınıf öğrencilerinin erişilerine etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(3), 28-43.

Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Şerifoğlu, B. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Wilson, J. (2001). *Assessing metacognition*. Unpublished doctoral diseration. The University of Melbourne, Avusturalya.

Varlı, B. & Uluçınar-Sağır, Ş. (2019). Araştırma sorgulamaya dayalı öğretimin ortaokul öğrencilerinin fen başarısı, sorgulama algısı ve üst biliş farkındalığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 703-725.

Veenman, M. J. V., Van Hout-Wolters, B. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3-14.

Vural, L. & Gündüz, G.F. (2019). Öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile bilişsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online, 18*(1), 307-330.

Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. & Ergin, Ö. (2009). İlköğretim öğrencileri için geliştirilen biliş üstü ölçeği'nin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(3), 1573-1604.

Çocuk Olmaya Hakkım Var

I Have the Right to be a Child

Saliha Pehlivan[1], Ömer Adıgüzel[2]

Özet

Bu çalışmada; okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcı drama ile kendi haklarını fark edip bunun bilincine erken yaşta varmaları amaçlanmıştır. Çağımızın gereği; kendine güvenen, sorun çözme ve karar verme becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünme becerisine sahip bireylerin oluşturduğu bir toplumdur Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veri toplama aracı olarak gözlem ve açık uçlu sorulardan toplanan veriler, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uygulama öncesiyle sonrası çocuklara sorulan sorular, velilerden istediğimiz yazılı değerlendirmeler, uygulayıcının yapmış olduğu gözlem ve değerlendirmeler betimsel olarak irdelenmiştir. Çalışmanın öğretme öğrenme sürecinde yaratıcı drama tekniklerinden dramatizasyon, doğaçlama, rol oynama ve çocuk edebiyatından Alain Serres'in yazdığı "Çocuk Olmaya Hakkım Var" isimli yapıttan yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda; son görüşme yanıtları incelendiğinde çocukların kendi haklarına yönelik farkındalık edindikleri belirgin olarak görülmüştür. İlk görüşmede çocukların yarısının haklarıyla ilgili herhangi bir düşüncesi yokken son görüşme de tüm çocukların işlenen 5 haktan minimum 3 hakkı rahatlıkla söyleyebildikleri izlenmiş ve öğrencilerin eğlenerek farkındalık kazandıkları belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Yaratıcı drama, çocuk hakları, oyun, işbirliğine dayalı öğrenme.

Abstract

In this study; It is aimed to preschool children to realize their rights through creative drama and to become aware of this at an early age. The necessity of our era the society should have individuals who have; self-confident, developed problem-solving and decision-making skills, creative thinking skills of individuals in the study carried out by using qualitative research method, the data gathered from observation and open-ended questions were used as data collection tool. The questions asked to the children before the application, the written evaluations we requested from the parents, the observations and evaluations made by the practitioner were examined descriptively. In the process of teaching and learning, creative drama techniques such as dramatization, improvisation, role playing and children's literature were written by Alain Serres, entitled "I have the right to be a child yapıt. As a result of data analysis; when the answers of the last interview were examined, it was seen that children gained awareness about their rights. In the first interview, it was observed that half of the children had no idea about their rights, while in the last interview it was observed that all children were able to say a minimum of 3 rights out of 5 rights and the students had fun and gained awareness.

Keywords: Creative drama, children's rights, play, peer learning

Giriş

Çocuk; günlük yaşamda çok fazla kullandığımız bir sözcüktür. Ancak, hukuk, eğitim, biyoloji, sosyoloji gibi farklı alanlarda çocuğun ne anlama geldiği pek düşünülmez. Oysa kavram olarak çocukluk yüzyıllar içerisinde tarihsel değişimler odağında büyük değişimler göstermiştir. Çocukluk kavramı uzun yıllar boyunca henüz yetişkin olmamış, kendi kararlarını alamayan, biyolojik bir geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır. Çocukluk, geçici, eksik bir duruma indirgenmiş, bu anlayışın sonucu olarak da bağımsız bir varoluşa sahip olmayan, niteliksiz bir sistem ortaya çıkmıştır. (Sağlam, ve Aral, 2016).

Çocuk kavramının ortaya çıkışı ilk çağ düşünürlerine kadar dayanmaktadır. Platon, Aristoteles gibi birçok düşünür çocuğu korunmaya muhtaç eğitime gereksinimi olan bir varlık olarak tanımlamıştır. İlkçağlarda çocukluk döneminin önemini çocuğu korunmaya muhtaç eğitime gereksinimi olan bir varlık olarak tanımlarken çocukluğun ilk yıllarında (0-3 yaş) gelişime ve beden bütünlüğüne dikkat edilmesi gerektiğini sonraki dönemlerde ise (3-6 yaş) çocuğa oyun temelli uygun bir eğitim verilmesinin önemli olduğu görüşünü vurgulamışlardır. Sanayi Devrimi'nin gerçekleşmesi ile kadının çalışma yaşamına girmesi ilk başlarda çocukluk için olumsuz bir durum doğurmuştur. Çalışan anneler çocukları ile ilgilenmedikleri hatta üç-dört yaşlarındaki çocukların da küçük işlerde çalıştırıldığı görülmektedir. (Keleşoğlu,2012).

I. Dünya Savaşı sonunda ailesiz kalan çocukların korunması sorunu önem kazanınca 1923 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Bildirisi" yayınlamıştır. Bu bildiride "Dünyada ki bütün çocuklara asgari bir özen gösterilmelidir" ilkesi esas alınmıştır. 1924 yılında o zamanki şekliyle Milletler Cemiyeti tarafından beş maddelik bir bildirge yayınlanmıştır" (Akyüz, 2009).

20 Kasım 1959 yılında Cenevre Bildirgesi, Birleşmiş Milletler'e üye olan ülkelerin görüşleri doğrultusunda düzenlenerek "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi olarak kabul edilmiş fakat bu bildirge de çocukların korunması için yeterli olmamıştır. Bunun üzerine Birleşmiş Milletler üyesi 43 ülkenin temsilcilerinin katılımıyla "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" hazırlanmıştır.

[1] MEB Özel Doğaç Yaratıcı Drama Lideri/Eğitmeni, Türkiye, salihapehlivan80@gmail.com
[2] Prof.Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye, omeradiguzel@gmail.com

Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde oybirliği ile kabul edilmiş ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Çocuk haklarını güvence altına almak amacıyla oluşturulan bu sözleşmeyi Türkiye 14 Eylül 1990 tarihinde 17, 19 ve 30. maddelerini Anayasa ve Lozan Anlaşmasına hükümlerine ve ruhuna uygun olarak yorumlama hakkını saklı tutarak ihtirazi kayıt ile imzalamış, 17 Ocak 1995 tarihinde de yürürlüğe koymuştur. Sözleşmenin önsözün de dünyadaki ülkelerin tümünde çok güç şartlar altında yaşayan ve bu nedenle özel ilgiye gereksinimi olan çocuklar bulunduğu; çocuğun korunması ve dengeli gelişmesi bakımından her ülkenin kendine özgü geleneklerinin ve kültürel değerlerinin taşıdığı önemde göz önünde tutularak, gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere tüm ülkelerde çocukların yaşam koşullarının iyileştirilebilmesi için uluslararası işbirliğinin önemini de dikkate alarak bazı kurallar üzerinde anlaşma gereğinin ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Sözleşmeye göre; taraf devletler çocuğun ekonomik sömürüye, her türlü tehlikeli işte ya da eğitimine zarar verecek, sağlığı veya bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ya da toplumsal gelişmesi için zararlı olabilecek nitelikte çalıştırılmasına karşı korunma hakkını kabul etmekte ve bu maddenin uygulamaya konulmasını sağlamak üzere yasal, idari, toplumsal ve eğitsel önlemleri almakla yükümlüdür.

Çocuk Hakları çerçevesinde ele alınan başlıca konular:[1]

1- Ana–babanın rolü ve sorumluluğu; bunun ihmal edildiği durumlarda ise devletin rolü ve sorumluluğu;

2- Bir isme ve vatandaşlığa sahip olma ve bunu koruma hakkı;

3- Yaşama ve gelişme hakkı;

4-Sağlık hizmetlerine erişim hakkı;

5-Eğitime erişim hakkı;

6- Sosyal güvenlik hizmetlerine erişim hakkı;

7- İnsana yakışır bir yaşam standardına erişim hakkı;

8- Eğlence, dinlenme ve kültürel etkinlikler için zamana sahip olma hakkı;

9- İstismar ve ihmalden korunma hakkı;

10- Uyuşturucu bağımlılığından korunma hakkı;

11- Cinsel sömürüden korunma hakkı;

12- Ekonomik sömürüden korunma hakkı;

13- Satış, kaçırılma ve zorla alıkoymadan korunma hakkı;

14- Diğer suistimal biçimlerinden korunma hakkı; işkenceden korunma hakkı;

15- Özgürlükten yoksun bırakıcı uygulamalardan korunma hakkı;

16- Silahlı çatışmalardan dolaylı ya da dolaysız korunma hakkı;

17- İfade özgürlüğü hakkı;

18- Düşünce özgürlüğü hakkı;

19- Din ve vicdan özgürlüğü hakkı;

20- Dernek kurma özgürlükleri hakkı;

21- Çocukların kendileriyle ilgili konularda görüşlerini dile getirme hakkı;

22- Gerekli bilgilere ulaşma hakkı;

23- Özel yaşamı saklı tutma hakkı.

24- Özel gereksinimleri olan çocukların hakları (çocuk mülteciler; özürlü çocuklar; azınlık ve yerli gruplara mensup olan çocuklar gibi)

25- Evlat edinme işlemlerinin belirli bir düzene bağlanmasını da kapsamak üzere aileleri olmayan çocukların hakları.

Çocuk haklarına Dair Sözleşme yukarıda açıkladığımız önsözün dışında üç bölümden oluşmaktadır.Birinci bölümde, 1.- 41. maddeler yer almaktadır. Bu maddelerde çocukların hakları ve bu haklarını kullanmaları için sözleşmeyi imzalamış devletlerin yerine getirmeleri gereken yükümlülükler yer almaktadır. Bu maddeler; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana başlık altında

toplanmaktadır.
Sözleşmenin ikinci kısmı 42.- 45. maddelerden oluşmaktadır. 42. madde bu hakların çocuklara öğretilmesi yükümlülüğünü, 43. madde taraf devletlerin bir "Çocuk Hakları Komitesi" kurması ve bu komitenin işleyişinin nasıl olması gerektiğinden; 44.madde ilerlemeye ilişkin raporların içeriğinden; 45. madde ise uluslararası işbirliğinin gerçekleştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Sözleşmenin üçüncü kısmı 46-54. maddeleri kapsamaktadır. Bu maddeler taraf devletlerin sözleşmeyi kabul etme süreçleri, sözleşmede değişiklik yapılmasını isteyen devletlerin izlemesi gereken süreç, sözleşmenin feshedilmesi gibi konu başlıklarında bilgileri içermektedir.
Sözleşmenin en önemli maddelerinden biri taraf devletlere bu hakların çocuklara öğretilmesi sorumluluğunu veren 42. maddedir. Bu madde gereğince ülkeler çocukların haklarını öğrenmeleri için gerekli eğitimi vermeli ve materyalleri oluşturmalıdırlar. Çocuk hakları eğitimi en temel anlamıyla çocuklara sahip olduğu hakların ve bu haklarından nasıl yararlanabileceğinin öğretilmesidir. "Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı 2017-2023"

Daha genel bir anlamda ise çocuk hakları eğitimi; Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi tanımakla başlayacak biçimde çocukların kendilerini güvende hissettikleri, diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşim içinde oldukları, çocuk hakları konusunda gerekli, yeterli ve uygun bilgiyi edinmeyi, çocuk haklarını insan haklarının ve çocuk haklarının uygulandığı ve saygı gösterildiği bir ortamda öğrenilmesini ve çocuk haklarını kullanmak, çocuk haklarını korumak ve çocuğun gelişimsel gereksinimlerini karşılamak konusunda çocuk hakları için duyarlılık oluşturmayı içerecek biçimde tanımlanabilir (Males ve Stricevic, 2001)."Ana babalar dâhil çocuk ile iletişime geçen her meslek grubundaki kişilerin çocukların hakları konusunda eğitilmeleri özel önem taşımaktadır. Çünkü toplumların yaşamında olumlu değişimler çocukların haklarını ve sorumluluklarını sahiplenmelerine, yetişkinlerin de bu konuda eğitilmelerine olanak verecek bilgi ve bilinçle donatıldıkları zaman sağlanabilecektir" (Akyüz, 2010).Değişim kültürünün kaçınılmaz hale getirdiği bu çatışmada sırasıyla aile, eğitim, medya, kültür ve siyaset kurumlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Türkiye açısından duruma bakıldığında ise ülkenin öncelikli olarak sorumlu olduğu ve nüfusun önemli bir bölümünü oluşturan çocuklara karşı tüm görevlerin yerine getirilemediği görülmektedir (Usta 2004)Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) sonuçlarına göre; Türkiye toplam nüfusu 2016 yılı sonu itibariyle 79 milyon 814 bin 871 iken çocuk nüfus 22 milyon 891 bin 140 oldu. Bu yönü ile Türkiye bir çocuk ülkesidir. Çocuk nüfus yoğunluğu, avantajları yanında dezavantajları da olan bir toplum gerçeğidir. Dünya çocukları kötü davranışa, ihmale, şiddete, cinsel tacize, sömürüye maruz kalan, uyuşturucuya kurban giden çocuk sayısında sürekli artış gözlenmektedir. Dünyada çocuk profiline yönelik olumlu çalışmalar son yıllarda hız kazansa da, çocuk nüfusunun büyük çoğunluğu sorunlu büyümektedir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye imza atan ülkeler yasal düzenlemeler ile çocukların haklarını koruyacağına, bu hakları çocuklara öğreteceğine ilişkin sorumluluklar almıştır. Bu sorumluluk çerçevesinde en önemli adım bu hakların çocuklara öğretilmesi ve çocukların kendi haklarını bilip savunabilen bireyler olarak gelişimlerini sürdürmeleridir. Demokratik yönetim sistemine sahip ülkeler varlıklarını demokrat yurttaşlar ile devam ettirebilirler. Demokrat yurttaşlar haklarını bilen ve savunan kişilerdir. Çocukken haklarının farkında olan bireylerin bu bilinçle yetiştiğinde haklarına sahip çıkmaları mümkündür. Her çocuğun yaşadığı çevre ve toplum şartları dünyanın hiçbir yerinde aynı değildir. Gelişmiş toplumlarda çocuklar bilinçli birer hak sahibi iken gelişmemiş ya da kapalı toplumlarda çocuklar birey olma bilinci ve bundan doğan haklara sahip olma konusunda maalesef gerekli farkındalığa sahip olamamaktadırlar.

Bu farkındalık ancak demokratik ve özgür ortamlarda mümkün olmaktadır. Erken dönemde edinilen farkındalık çocuğun yaşam boyu karşılaşacağı sorunlara karşı erken önlem almasını sağlayabilir. Çocuk kendi haklarını ne kadar erken fark ederse toplumdaki duruşu ile kendine yetebilen, edindiği hakları koruyup, savunabilen, söz sahibi olabilen, güçlü bir birey olarak yerini alabilir. Hakların öğretiminde en etkili yöntemlerin başında yaratıcı drama gelmektedir. Yaratıcı drama demokratik ortamlarda grubun sürece demokratik katılımlarıyla gerçekleştirilen bir süreç olması açısından hakların yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesine paralel olarak öğretilmesinde birçok öğretim yöntem ve tekniği arasında ön plana çıkmaktadır.

Yaratıcı drama çalışmalarının genel amacı çocukların, ergenlerin ve gençlerin canlandırmalar yoluyla gerçek dünya ile kurgusal dünya arasında gidip gelmelerini olanaklı kılarak bir bilinçlenme ve kültürlenme süreci içerisinde, her alanda yaratıcı, kendine yetebilen, kendini tanıyan, çevresiyle iletişim kurabilen ve bunu geliştirebilen, ifade gücü ve biçimleri artmış, imgesel düşünebilen, estetik kaygı, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Adıgüzel, 2012).Eğitimde yaratıcı drama, özellikle okullardaki çeşitli öğrenim basamaklarında çocuğa kendini tanımayı, yeti ve yeteneklerini keşfetmeyi, grup arkadaşlarını yani başkalarını da tanımayı, kendini onların yerine koyabilmeyi bir olgu ya da çeşitli yönleriyle irdelemeyi, oynayarak, yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır (San,1991).Yaratıcı drama da konu-tema herhangi bir olay, olgu, soyut-somut bir durum, bir gazete haberi, bir karikatür, yazının (edebiyatın) tüm türleri, Yarım bırakılmış herhangi bir edebi metin, bir yaşantı, bir anı, fotoğraf olabilir. Bir ders konusu, yaratıcı drama da işlenecek konuyu rahatlıkla oluşturabilir (Adıgüzel, 2012).Yazınsal metinleri yapısı gereği okurda duygusal çağrışımlar uyandırır, okuru yeni bir arayışa yöneltir. Sözcüklerle kurulan yeni anlam örüntüleri, okuru da duymaya,

düşünmeye çağırır, örtük iletileriyle de çok anlamlı bir özellik gösterir. (Sever,2008).Bu bağlamda öğrenme süreci için etkili olabilecek yaratıcı drama yönteminin çocuk edebiyatı metinlerinden desteklenerek kurgulanan hikayelerle çocukların, düş kurma, anlama, anlatma, iletişim, kendini ifade etme ve çocuk haklarına farkındalık geliştirme de etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma da desteğini almış olduğumuz "Çocuk Olmaya Hakkım Var" isimli yapıt çocuk haklarına çocukların gözünden ve dilinden yaklaşmış, zengin görseller ile desteklenmiş olması çocukları etkileyecek niteliktedir.Dünya da çocukların işgücü olarak kullanılması, istismara uğraması, tedavi edilememesi gibi yaşanan olumsuzluklar çocuk hakları konusunda farkındalık yaratan çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışma yaşanan bu olumsuzluklara karşı yaratıcı drama yöntemi ve çocuk edebiyatından yararlanarak çocuklara kendi haklarına yönelik farkındalık geliştirirken aynı zaman da doğaçlama ve canlandırmalarla kendini ve grubu tanıyıp anlama, anlatma olanağını sağlamaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Grubu

Proje okulöncesi 5-6 yaş grubu çocukları ile 2017-2018 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde TOKİ Göksu Anaokulun'da 7 erkek 9 kız toplam 16 öğrenciyle yürütülmüştür.

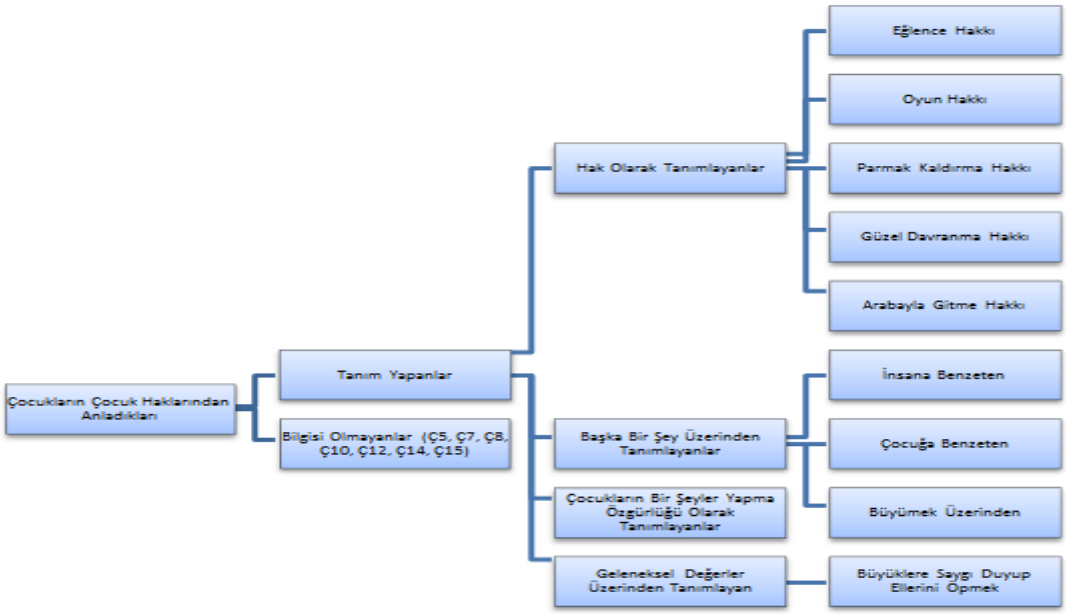
Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak gözlem ve açık uçlu sorulardan toplanan veriler veri toplama aracı olarak yer almıştır. Çocuklara sorulan sorular, uygulayıcı tarafından hazırlanan projenin öncesinde ve sonrasında uygulanan geçerliliği ve güvenirliği olmayan açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Proje bitiminde anne ve babalardan yazılı olarak görüş alınmıştır. Liderin gözlem kayıtları, atölye sürecinde çocukların davranışlarını, tutumlarını, söylemlerini kayıt almış olduğu değerlendirmelerdir. Veri toplama aracı olarak çocukların atölye başındaki çocuk hakları ile ilgili ön görüşme uygulaması ve atölyenin sonunda yapılan son görüşme uygulaması (görüşme uygulamanın güvenirliliği açısından çocuklarla ayrı olarak, tek tek konuşularak elde edilen yanıtlardan oluşmaktadır) ile veli değerlendirmeleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla değerlendirilmiştir.

Bulgular

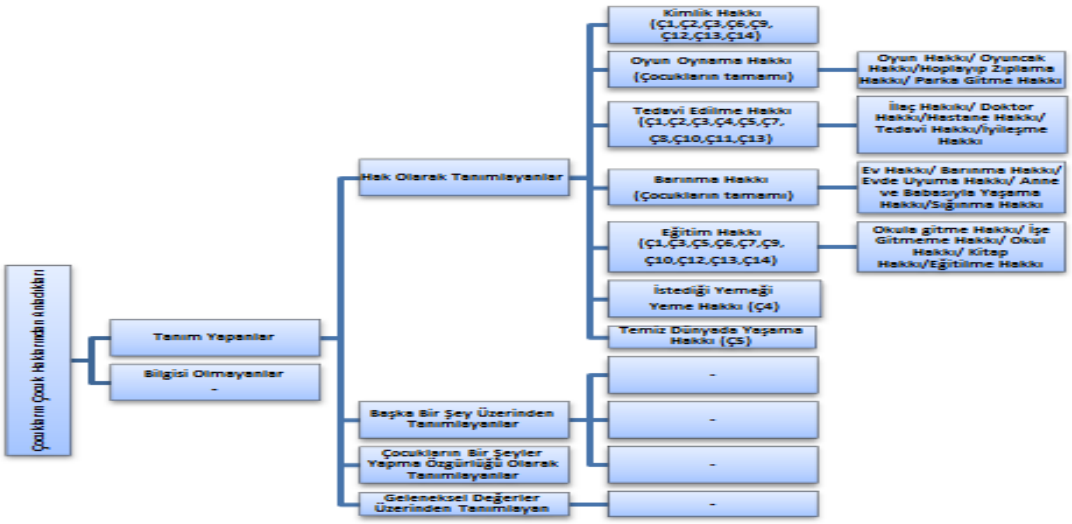


Şekil 1. Ön Görüşmeden Elde Edilen Kategoriler

Çocukların Çocuk Haklarından Anladıkları:

İlk görüşme projenin uygulandığı 16 çocuk ile gerçekleşmiştir. İlk görüşme yanıtlarına bakıldığında, çocukların neredeyse yarısının haklarını tanımlayamadıkları görülmektedir. Bunun yanında, çocukların

büyüklere saygı göstermeleri gibi çocuk haklarına tam tersinden bir bakış açısıyla yaklaşan bir yanıt da verilmiştir. Tanım yapanların çoğunluğunun hak kavramı üzerinden oyun, eğlence, arabayla gitme gibi daha yuvarlak yanıtlar verdikleri, uzaktan da olsa çocuk haklarıyla ilişki kurabildikleri söylenebilir. Genel olarak bakıldığında, gruptaki katılımcılarda çocuk haklarının ne olduğuna dönük bir farkındalık bulunmadığı ifade edilebilir.



Şekil 2. Son Görüşmeden Elde Edilen Kategoriler

Çocukların Çocuk Haklarından Anladıkları: Son görüşme 14 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilmiştir, görüşme günü 2 çocuk okula gelememiştir. Son görüşme yanıtları incelendiğinde çocukların kendi haklarına yönelik farkındalık edindikleri belirgin olarak görülmektedir. İlk görüşme de 7 çocuğun çocuk hakkıyla ilgili herhangi bir düşüncesi yokken son görüşme de tüm çocukların işlenen 5 haktan en az 3 hakkı rahatlıkla söyleyebildikleri izlenmiştir.

Son görüşme de, Barınma Hakkı ilkesini; çocukların tamamının ifade etmeleri dikkat çekmektedir. Bu sonuç çocukların anne babasıyla birlikte, aile ortamında güven içinde yaşamaları çocuk dünyasında öncelikli hak olarak yer aldığını düşündürmüştür. Çocuklar Barınma Hakkı ilkesini; "ev hakkı, aile hakkı, annesiyle babasıyla yaşama hakkı, sığınma hakkı" vb. olarak ifade etmişlerdir. Veli değerlendirmelerini incelediğimizde çocuklar için aile, ev, anne-baba kavramlarının önemini belirgin olarak görmekteyiz. Her Çocuğun bir İsmi Bir Kimliği Olması Hakkı ilkesine yönelik atölye görüşmesin de 8 çocuk bu hakkı rahatlıkla ifade edebilmiştir. İlk oturumda işlenen bu atölye ye 4 çocuk okula gelemediği için katılamamıştır. Yaparak yaşayarak deneyimleyerek yaşanan probleme çözüm bulmaları çocuklar da kalıcı olarak farkındalık sağlamıştır diyebiliriz. Her Çocuğun bir İsmi Bir Kimliği Olması Hakkı na yönelik atölye çocuklar tarafından "Kimlik Hakkı" olarak ifade edilmiştir. Oyun Hakkı; çocukların tamamının ifade edebildiği haktır. Bunun sebebi olarak çocukların doğasında var olan oyun, çocuklar için olmazsa olmazı olduğunu yansıtmaktadır. Canlandırma aşamasın da Kralın çocuklara oyun yasağı getirmesi ve çocukların Kral'ı ikna çabaları son görüşme de çocuklar tarafından tekrar edilmiştir, ayrıca evde velilere yansıtılmış olduğu gelen veli görüşmelerin de görülmektedir. Rol oynama, doğaçlama gibi yaratıcı drama tekniklerinin çocuklar üzerinde ki etkisi açıkça görülmüştür. Çocuklar oyun hakkını; "hoplayıp zıplama, gülme, eğlenme, parka gitme, oyuncaklarla oynama hakkı" olarak ifade etmiştir. Tedavi Edilme Hakkı; 10 çocuğun tanımlayabildiği bu hak çocuklar tarafından "ilaç hakkı, doktor hakkı, hastane hakkı, iyileşme hakkı, muayene edilme hakkı" vb. olarak ifade edilmiştir. Süreçte gerçekleştirilen canlandırma aşamasında çocukların doktor, hasta, hasta yakını rolünde olmaları son görüşme esnasında çocuklar tarafından yeniden ifade edilmiştir. Eğitim Hakkı; son görüşme yanıtları incelendiğinde 10 çocuğun eğitim alma hakkını tanımlayabildiği görülmektedir. Çocuklar "kitap hakkı, okul hakkı, eğitim hakkı, işe gitmeme hakkı" olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar süreçte canlandırmış oldukları rollerin etkisinde kalarak okula gitmeyen çocuğun işe gideceğini, işe giderse de kaybolabileceğini sıklıkla ifade etmişlerdir. Çocuklara yaratıcı drama yöntemini kullanarak, önceden belirlenen, çocuk haklarına yönelik farkındalık kazandırma amacıyla yapılan atölyeler sonucunda neler farkettiklerini velilerden ev de çocukları ile sohbet ederek geri bildirimlerini değerlendirme mektubu yazarak iletmeleri istenmiştir. 16 çocukla yapılan çalışmadan 5 veliden gelen mektup ışığında; 5 çocuğun eğitim hakkını na yönelik farkındalık kazandığı, 5 çocuğun barınma hakkı, 5 çocuğun oyun hakkı,4 çocuğun tedavi edilme hakkı, 3 çocuğun da kimlik hakkına dair farkındalık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonunda amaçlanan hedefe ulaşıldığı; süreç boyunca ve uygulama sonrasında çocukların sözel olarak ifadelerinden, yaptıkları resimlerden ve velilere yansıttıkları değerlendirmeler ışığında belirgin olarak görülmüştür.. Aynı zamanda bu çalışma da yaratıcı drama yöntemi ile çocuklara kendi hakları ile ilgili öğrenme ve farkındalık sağlarken aynı zamanda işbirliği, grup uyumu, yardımseverlik, yaratıcılık, kendini ifade edebilme gibi gelişimlerine olumlu katkı sağladığı izlenmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Elde edilen tecrübe ve uygulamalı deneysel bulgular ışığında ve de nihai olarak proje sonunda; çocukların kendi haklarına yönelik farkındalık edindikleri belirgin olarak görülmektedir. Yapılan ilk görüşme de 7 çocuğun çocuk hakkıyla ilgili herhangi bir düşüncesi yokken son görüşmede tüm çocukların işlenen 5 haktan en az 3 hakkı rahatlıkla söyleyebildikleri ve evde ebeveynlerine aktarabildikleri izlenmiştir.
Çocukların oturumlarda uygulamış olduğumuz canlandırma etkinlikleri ile hedeflenen kazanıma yönelik farkındalık edinmeleri kolaylaşmıştır.
Ayrıca proje bitiminden bir ay sonra çocuklar da öğrenmenin kalıcılığını ölçmek için ek bir görüşme daha yapılmış ve gelen yanıtların son görüşmeye eş değer yakınlıkta sonuçlar olduğu görülmüştür. Söz konusu farkındalığın kazanılmasında yaratıcı drama yönteminin eğitim ve öğretimde kalıcı etkisi olduğu çıkarımına varılabilmektedir.
Bu amaçlı proje;
1. Ülkemizde ilköğretim ve lise grupları ile de çalışılıp farkındalık kazandırılabilir.
2.Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin bütün maddelerini kapsayacak biçimde genişletilerek farklı yaş gruplarına uygulanabilir.
3. Ayrıca yetişkinlere, (anne, baba, öğretmen gruplarına) çocuk haklarına yönelik eğitim verilerek çocuklara kendi haklarının farkına varması sağlanabilir.
4. Küçük yaş gruplarındaki çocukların sadece eğitim kurumunda verilecek eğitim-öğretim ile istenilen farkındalık seviyesine ulaşamayacağı aşikâr olduğundan, okul-aile (ebeveyn) etkileşiminin yeteri derecede sağlanmasının önemi vurgulanmalıdır.
5. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülecek ''Sosyal Sorumluluk Projesi'' kapsamında söz konusu yaratıcı drama eğitimi ile farkındalığın kazanılmasında ve devam ettirilebilmesinde çağın gereklerine ulaşılabileceği değerlendirilmektedir.
6. Çocuk işçi ve istismara karşı devlet kanalı ile çeşitli kurumlarda konuya yönelik farkındalık kazandıracak projelerin arttırılması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö,. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama (2.Baskı)*, Ankara: Naturel Yayınları.

Akyüz,E. (200). Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Akyüz, E. (2009). Eğitim Hakkı ,M. Ünal, V, Başpınar, , H.S., Ozanoğlu, S., Yılmaz,. (Ed.), Ankara: Seçkin Yayıncılık, s.1031-1075.

Akyüz, E. (2010). Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması. Ankara Pegem Akademi.

ÇSGB, Çocuk İşçiliği İle Mücadele Ulusal Programı 2017-2023, Ankara Ayrıntı Basımevi 2017, s.24.

Ekmekçioğlu, E, ,Bay, M ve Yalçın, H "Türkiye ve Türk Dünyasında Çocuk Hakları ile İlgili Çalışmaların Yararları", 2014, s.429-434.

Keleşoğlu, S., "Öğretmen Adaylarına Yönelik Çocuk Hakları Eğitim Programının Değerlendirilmesi" Bitirme Projesi, Ankara Çağdaş Drama Derneği, 2012.

Kepenkçi ve Aslan, C. (2011). Okul Öncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları, Ankara Nadir Kitap 2011.

San, İ., Eğitim-Öğretimde Yaşayarak Öğrenme Yöntemi ve Estetik Süreç Olarak ,Yaratıcı Drama, 1985-1998 Yazılar, Adıgüzel Ö (ed.), Ankara, Naturel Yayınları 1991.

Sağlam, M ve Aral, N. (2016). Tarihsel Süreç İçerisinde Çocuk ve Çocukluk Kavramları, Çocuk ve Medeniyet.

Sever, S. (2006). *Gelişim Sürecinin Temel Bir Aracı: Çocuk Edebiyatı Yapıtları*, Anafilya.

Sever, S. (2008). *Çocuk ve Edebiyat*, Ankara: Tudem Yayınevi.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2012). Çocuk İşgücü İstatistikleri 1994, 1999, 2006, 2012, Ankara.

Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Beslenme Çantaları

Lunch Boxes for Children with Learning Difficulties

Esra Ketenoğlu Kayabaşı[1]

Özet

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin beslenme alışkanlıklarının nasıl olduğu merak edilerek araştırmaya başlanmıştır. Bunun üzerine bu araştırma ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin beslenme alışkanlıklarına dikkat çekilmek istenmiştir. Özel öğrenme güçlüğü raporu olan altı öğrencinin okul saatlerindeki beslenme alışkanlıklarını incelemeyi amaçlayan bu araştırma temel nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak gözlem tekniği seçilmiştir. Bu araştırmada yapılan gözlem tekniğinde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin belirli olan beslenme saatlerinde beslenme çantalarının görüntüsü fotoğraf makinası ile kaydedilmiştir. Gözlem tekniği ile fotoğraf makinesine dokuz hafta kaydedilen fotoğraflar veri analiz birimini oluşturmuştur. Gözlem tekniği ile elde edilen veriler analiz yapılarak nitel olarak raporlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre genel olarak tüm katılımcıların karbonhidrat ağırlıklı beslendikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcıların beslenme çantalarının çoğunluğunun hazır gıdalardan oluştuğu görülmüştür. Araştırmanın genel bir sonucu olarak katılımcıların beslenme çantalarının besin değeri yönünden sağlıksız olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme güçlüğü, beslenme çantası, sağlıklı beslenme

Abstract

In this study, it was aimed to draw attention to nutrition habits of students with learning difficulties. This research is a basic qualitative research. Observation technique was chosen as the data collection technique. In this study, the image of the lunch bags of the six students who had learning difficulties during the specified feeding hours was recorded with a camera. The photographs recorded in the camera for nine weeks with the observation technique formed the data analysis unit. The data obtained by observation technique was analyzed and reported qualitatively. According to the results of the study, it was observed that all participants were generally fed with carbohydrates. In addition, it was seen that the majority of the participants' lunch boxes consisted of prepared foods. As a general result of the study, it was found that the lunch boxes of the participants were unhealthy in terms of nutritional value.

Keywords: Learning disabilities, lunch box, healthy diet

Giriş

Zekâ düzeyi akranları ile aynı olan bireylerin okul başarıları beklenenin altında olduğunda öğrenme güçlüğü yaşadıkları düşünülmektedir. Amerikan Psikiyatri Derneği (APA) tarafından geliştirilen Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında (DSM-5) (2013) nörogelişimsel bozukluklar şemsiyesi altında özgül öğrenme yetersizliklerine yer verilerek "okuma bozukluğu ile giden", "yazma bozukluğu ile giden" ve "aritmetik bozukluğu ile giden" terimleri kullanılarak öğrenme güçlüğünün çok boyutlu bir yetersizlik olduğuna dikkat çekilmektedir. Disleksi hatalı okuma, akıcı okuyamama ve okuduğunu anlamada yaşanan sorunlar olarak karakterize edilmektedir. Disgrafi, harfleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yanlış yazma, yazarken zorluk yaşama, noktalama ve imlada zorluk yaşama ve yazılı ifadede sorunlar yaşama olarak karakterize edilmektedir. Diskalkuli ise sayı ve kavramları anlamada güçlük yaşama ve aritmetik becerilerde zorlanma olarak kendini göstermektedir. Öğrenme güçlüğünün Türkiye'de yaygınlığı konusunda kesin bir araştırma olmamasına rağmen okul dönemindeki çocukların yaklaşık %10 ilâ %20'sinin öğrenme güçlüğünden etkilendiği ve her 10 çocuktan birinin öğrenme güçlüğü yaşadığı düşünülmektedir (MEB, 2007). Öğrenme güçlüğünün etiyolojisi incelendiğinde genetik faktörlerin, nörolojik fonksiyonlardaki bozuklukların, beyin hasarının, hemisferler arası iletişim problemlerinin, algısal problemlerin, atipik beyin asimetrisinin, metakognitif gecikmenin, bilgiyi işlemleme sorunlarının ve fonolojik yetersizliklerin görüldüğü belirtilmektedir (Aslan, 2015). Nörolojik tabanlı bir yetersizlik olan öğrenme güçlüğünün dilin kazanımı ve kullanımı ile ilgili kuvvetli bir bağı olduğu düşünülmektedir (Hulme ve Snowling, 2009). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların hikâyeleri incelendiğinde çoğunluğunun geç konuşma ve fonolojik yetersizlikler yaşamaları gibi dil problemleri olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öğrenme güçlüğünden çeşitli olarak etkilenmeleri ve farklı disiplinlerin bu alanda çalışmaları neticesinde aynı anlama gelen çeşitli kavramlar ortaya atılmıştır. Bu kavramlardan bazıları, kelime körlüğü, disleksi, gelişimsel disleksi, öğrenme güçlüğü, özgül öğrenme bozukluğu, okuma güçlüğü, okuduğunu anlama güçlüğü ve konjenital disleksidir (Güngörmüş Özkardeş, 2013). Alanyazında çeşitli kavramlarla ifade edilse de aynı soruna işaret etmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akademik, bilişsel, dil ve sosyo-duygusal birçok problemler yaşamaktadırlar.

Son yıllarda öğrenme güçlüğü hakkında yapılan araştırmalar öğrenme güçlüğünün nedenlerinden biri olarak çevresel etmenler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin çevrelerinde

[1] Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, Türkiye, eketenoglu@kastamonu.edu.tr

yapılan uyarlamalar ve öğretimsel müdahalelerin öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin öğrenme güçlüğü ile baş etmelerine büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Beslenme alışkanlığının edinilmesi ise doğrudan ve dolaylı olarak öğrenme güçlüğü ile ilişkili çevresel düzenlemelerden biridir.

Yaş, cinsiyet ve fizyolojik durum göz önüne alındığında bireyin uzun süre yaşaması için ihtiyacı olan besinleri yeterli miktarda alması olarak açıklanan sağlıklı beslenme ilkokul öğrencileri için büyük önem taşımaktadır (Ayhan ve Ark., 2012). Okul çağında bulunan çocukların temel besin gruplarını içeren bir beslenme çantaları olması gerekmektedir. Süt ve süt ürünleri, et, yumurta ve kurubaklagiller, sebze-meyve ve tahıl grubu temel besin gruplarını oluşturmaktadır. Sağlıklı beslenemeyen öğrencilerin büyüme geriliği yaşadıkları ve öğrenme güçlükleri yaşayarak akademik başarısızlıklar yaşadıkları vurgulanmaktadır (Fernald ve Grantham-McGregor, 1998; Yıldız, 2004). Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin beslenme alışkanlıklarının nasıl olduğu merak edilerek araştırmaya başlanmıştır. Bunun üzerine bu araştırma ile öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin beslenme alışkanlıklarına dikkat çekilmek istenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın iki problemi bulunmaktadır. İlk olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin beslenme çantalarında hangi besin grupları bulunmaktadır? Çalışmanın ikinci problemi ise özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar sağlıklı beslenmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma nitel perspektiften yapılmış bir araştırmadır. Nitel araştırma tümevarımsal bir süreçte ilerleyen, araştırmacı, görüşmeler, gözlemler ve belgelerin araç olduğu, anlam ve anlama üzerine odaklanan, zengin betimlemelerin yer aldığı bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu özel öğrenme güçlüğü raporu almış toplam altı katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcılar 2. ve 3. Sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmaya sınıfında beslenme saati yapılan ve menü listesi olmayan öğrenciler dahil edilmiştir. Katılımcılara etik nedenler gözetilerek takma isimler verilmiştir. Çalışmada her bir katılımcıdan bahsederken takma isimleri ile hitap edilmiştir. Katılımcılara Mete, Emre, Yağız, Mina, Alper ve Ali takma isimleri verilmiştir. İkinci ve üçüncü sınıf seviyesinde olan katılımcıların beslenme çantalarını kimlerin hazırladığı ve araştırmaya katılım sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ait özellikler tablosu

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf seviyesi	Beslenme çantasının kimin hazırladığı	Araştırmaya katılım sayısı
Mete	E	2	Annesi	8
Emre	E	2	Annesi	9
Yağız	E	3	Annesi	5
Mina	K	3	Annesi	8
Alper	E	3	-	6
Ali	E	2	Babası	5

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem, bireylerin davranışları ve etkinliklerinin araştırılan yerde araştırmacı tarafından alan notu alma işi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2016). Bailey ise gözlemi, herhangi bir ortamda ortaya çıkan bir davranış hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek olarak yorumlamaktadır (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gözlemin güçlü yönleri sözel olmayan davranışları doğrudan gözleme olanağı, doğal çevresinden ilk elden yapılması ve zamana yayılmış analize imkan tanımasıdır. Diğer veri toplama teknikleri ile kıyaslandığında gözlem ile elde edilen veriler gerçeğe daha yakın olmakta, birinci elden ve doğal ortamından edinilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında katılımcıların okul müdüründen, sınıf öğretmeninden ve öğrenciden izin alınarak başlanmıştır. Dokuz hafta boyunca haftada bir kez her bir öğrencinin beslenme çantası fotoğraf makinesi kullanılarak fotoğraflanmıştır.

Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan altı öğrencinin katıldığı bu araştırmada öğrencilerin okulda beslenme saatinde beslenme çantalarında hangi besin gruplarının bulunduğunu görmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda

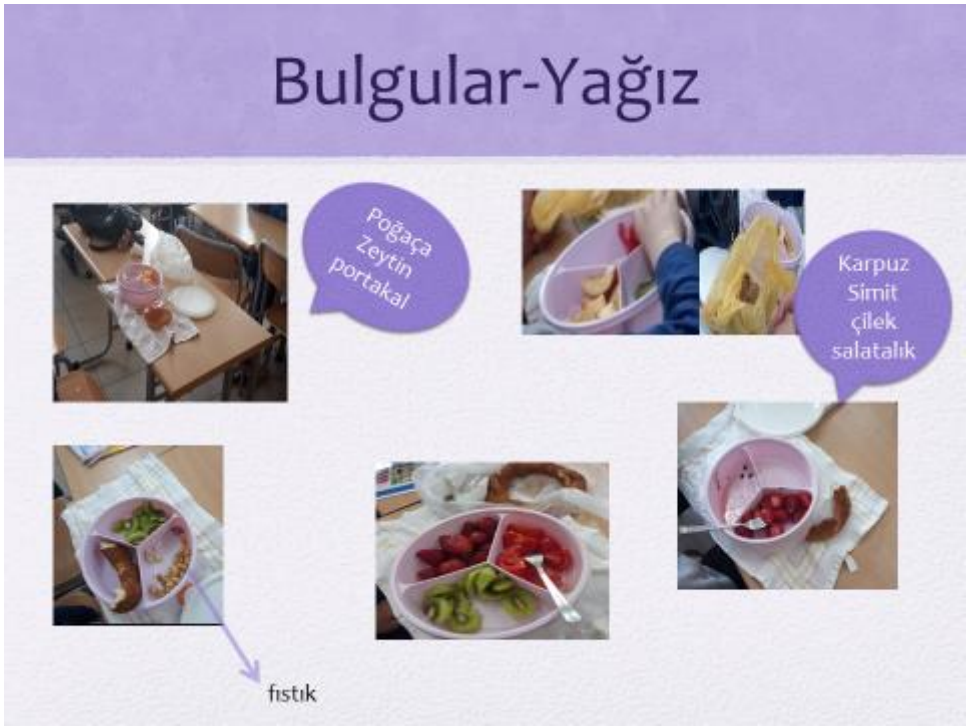
her bir öğrencinin beslenme çantası fotoğraflanarak bütün bir resim elde edilmek istenmiştir. Mete adlı katılımcının beslenme çantası resmi Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Katılımcı Mete'nin beslenme çantası örneği

Şekil 1 incelendiğinde katılımcının çoğunlukla karbonhidrat ağırlıklı beslendiği ve hazır gıdalarla beslendiği görülmektedir. Protein olarak yalnızca hazır ayran ve kakaolu süt içtiği görülmektedir. Ayrıca beslenme çantasında temel besin gruplarının dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Diğer katılımcı Emre'nin beslenme çantası örneği Şekil 2'de sunulmaktadır.

Şekil 2. Katılımcı Emre'nin beslenme çantası örneği

Şekil 2 incelendiğinde Emre'nin karbonhidrat ağırlıklı beslendiği görülmektedir. Patates kızartması ve hazır meyve suları ile beslenen katılımcının yalnızca bir kere protein grubundan hazır ayran içtiği görülmektedir. Diğer katılımcı Yağız'ın beslenme çantası örneği Şekil 3.'de sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcı Yağız'ın beslenme çantası örneği

Şekil 3 incelendiğinde Yağız'ın beslenme çantasında sağlıklı yağ ve protein içeren kabuklu yer fıstığı görülmüştür. Yağızın beslenme çantasının meyve çeşidi açısından katılımcılar arasından tek beslenme çantası olduğu söylenebilir. Beslenme çantasında karbonhidratın yanı sıra meyvenin eklenmiş olması ve sağlıklı yağlardan yer fıstığı ve zeytin olması bundan önce yer verilen katılımcılara oranla daha sağlıklı bir görüntü çizmektedir. Bir diğer katılımcı olan Mina'nın beslenme çantası örneği Şekil 4'de sunulmuştur.

Şekil 4. Katılımcı Mina'nın beslenme çantası örneği

Şekil 4 incelendiğinde Mina'nın beslenme çantasında domates, salatalık, peynir ve süt gibi gıdaların yer aldığı görülmektedir. Ayrıca hazır gıdaların yanı sıra evde yapılmış karbonhidratlı gıdaların da yer aldığı görülmektedir. Mina'nın haricinde beslenme çantasında sade süt bulunan öğrenci gözlenmemiştir. Diğer bir katılımcı olan Alper'in beslenme çantası Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 5. Katılımcı Alper'in beslenme çantası örneği

Katılımcı Alper'in beslenme saatinde evden beslenme çantası getirmediği okula harçlıkla yollandığı bilgisine ulaşılmıştır. Kantinden ve arkadaşlarından yiyecek alan Alper'in genellikle dondurma yiyerek beslenme saatini geçirdiği Şekil 5'te görülmektedir. Yalnızca bir kere protein grubundan hazır ayran ile beslendiği görülmektedir. Alper'in karbonhidrat ağırlıklı ve hazır gıdalardan oluşan bir beslenme saati olduğu söylenebilir. Son olarak katılımcı Ali'nin beslenme çantası Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6. Katılımcı Ali'nin beslenme çantası örneği

Son katılımcı olan Ali'nin beslenme çantası incelendiğinde çoğunlukla hazır ve sağlıksız gıdaların oluşturduğu görülebilmektedir. Besin değeri bakımından en sağlıksız beslenme çantasının Ali'nin beslenme çantası olduğu Şekil 6'da görülebilmektedir. Okul kantinlerinde yasak olmasına rağmen evden okula cips ve çikolata getirdiği gözlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın genel bir sonucu olarak katılımcıların beslenme çantalarının besin değeri yönünden sağlıksız olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak tüm katılımcıların karbonhidrat ağırlıklı beslendikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların beslenme çantalarının hazır gıdalardan oluştuğu gözlenmiştir. Öğrenme güçlüğü ve sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanma arasında önemli bir ilişki vardır. Dolaylı yollardan da olsa beslenme yetersizlikleri ve sağlıksız beslenme öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemekte ve akademik başarıyı düşürmektedir(Ruel, Alderman ve Maternal and Child Nutrition Study Group, 2013). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaklaşık %50'sinde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu eşlik etmektedir (Hulme ve Snowling, 2009). Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunu birlikte yaşayan çocuklar için beslenmeleri diyetlerine uygun şekilde düzenlenebilir.

Beslenme çantası hazırlanırken TC Sağlık Bakanlığının önerilerine muhakkak uyulmalıdır. Beslenme çantası hazırlanırken çocuk da sürece müdahil edilmelidir. Çocukların sevdikleri yiyeceklerin eklenmesi ile sağlıklı beslenme alışkanlığı edinmesi sağlanabilir. Öğrencinin kendi harçlığı ile okul kantinlerinde satılan sağlıklı yiyecekler alması teşvik edilmelidir. Beslenme çantalarının hazırlanması annenin eğitim düzeyi ile ilgili olduğu ve bu nedenle özellikle annelerin sağlıklı beslenme konusunda eğitim almaları gerektiği vurgulanmaktadır (Rogers et al, 2007). Bu bağlamda velilere beslenme ve sağlıklı yaşam eğitimleri düzenlenmeli ve beslenme çantası hazırlamanın önemi vurgulanmalıdır.

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* (5th ed.). Washington: DC.

Ayhan, D, Günaydın, E, Gönlüaçık, E., Arslan, U , Çetinkaya, F , Asımı, H , Uncu, Y . (2012). Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve bunları etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 38* (2) , 97-104.

Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Science Journal, 1*(2), 577-588.

Creswell, J. W. (2016). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (4th ed.). London: Sage Publications, Inc.

Fernald, L.C. & Grantham-McGregor, S.M. (1998). Stress response in school-age children who have been growth retarded since early childhood. *The American Journal Clinical Nutrition, 68*: 691-698.

Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30*(2), 123-153.

Hulme C. & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi öğrenme güçlüğü modülü.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Rogers, I.S., ness, A.R., hebdıtch, K., Jones, L.R.& Emmett, P.M. (2007). Quality of food eaten in English primary schools: School dinners vs packed lunches, *European Journal of Clinical Nutrition, 61,*856-864.

Ruel, M. T., Alderman, H., & Maternal and Child Nutrition Study Group. (2013). Nutrition-sensitive interventions and programmes: how can they help to accelerate progress in improving maternal and child nutrition?. *The Lancet,382(*9891), 536-551.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Basım). Ankara: Seçkin.

Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 169-180.

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Uygulamalarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Primary School Teachers' Applications for Inclusive Education

Sibel Atli[1], Gülen Baran[2]

Özet

Kaynaştırma çalışmalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin yeterliliklerini gerçekleştirebilecekleri uygulamalar önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı "sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi" olarak belirlenmiştir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili sınırları içinde sınıf öğretmenliği yapan rastgele seçilen 150 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı zamanla paralel olarak çalışmaya katılmayı kabul eden ve nicel verilerin toplandığı öğretmenlerin dışındaki 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel veriler 16 Ocak -21 Nisan 2019 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Uygulamalar Anketi" ile toplanmıştır. Anketteki demografik özellikler ve öğretmen görüşleri yüzde ve frekans hesaplamasıyla değerlendirilmiştir. Nitel veriler için iki aşamalı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Verilerden elde edilen analizlere göre öğretmenlerin genelinin sınıflarında kaynaştırma eğitimini yürüttükleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin genelinin kaynaştırmaya yönelik yetersiz uygulama bilgisi ve becerisine sahip olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocuk

Abstract

The foundation for inclusion education is that children with special needs attend the school closest to their home with other siblings in their families and receive education in the same class with their peers from the same age group. In addition, special education support service is provided to the primary school teacher through for inclusive education practices. Children with disabilities receive special education support services from general education classes. In order for the mainstreaming activities to be successful, the competence and practices of the primary school teachers towards mainstreaming education emerge. Therefore, the aim of the study was determined as esi evaluation of classroom teachers' practices for mainstreaming education. Convergent parallel pattern was used in the study where mixed research method was used. The quantitative data of the research were collected from 150 randomly selected primary school teachers working in Van province in 2018-2019 academic year. The qualitative data were obtained from interviews with 10 primary scholl teachers except the teachers who accepted to participate in the study in parallel with the time the quantitative data were collected. Quantitative data were collected with the Anket Practices for Inclusive Education Survey developed by the researchers between 16 January and 21 April 2019. Descriptive method was used in the analysis of qualitative data. According to the analyzes obtained from the data, it was determined that the teachers generally conducted inclusion education in their classes.

Keywords: Primary school teacher, special education, inclusive education, disabled children

Giriş

Kaynaştırma uygulamalarının temelinde özel gereksinimli çocukların kendi evlerine en yakın okula ailelerindeki diğer kardeşleri ile birlikte devam etme ve aynı yaş grubundan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alması yatmaktadır. Ayrıca kaynaştırma uygulamaları yolu ile sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli çocuğa destek özel eğitim hizmeti sağlamak koşuluyla engelli öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi amaçlanmaktadır (Baykoç, 2012). Özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları ortamlardan en az kısıtlayıcı imkânı sağlayan normal eğitim okullarındaki normal sınıflarda yapılan kaynaştırma çalışmalardır (Eripek, 2004). Kaynaştırma eğitiminde başarı sağlanabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmelidir. Bu hususlar; okuldaki personellerin özellikle öğretmenlerin kaynaştırma çalışmalarını benimsemesi, sınıfın kaynaştırmaya hazırlanması, etkili sınıf yönetimi stratejilerinin uygulanması ve kaynaştırmaya alınacak çocuk için bireysel eğitim programı (BEP)'nın hazırlanmasıdır (Kırcaali İftar, 1998).

Dünyada ilk defa 1977-1978 yılında ABD'de yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası'nda kullanılan "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı 1977-1978 yılında ilk kez uygulamaya konularak "kaynaştırma" kavramı kullanılmaya başlanmıştır (Turnbull vd., 2007). Türkiye'de ise 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı yasa, 1997' de çıkarılan 573 sayılı kararnamede kaynaştırmaya yönelik maddeler yer almasına rağmen Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile kaynaştırma uygulamalarına yönelik açık ifadelere yer verilmiştir (Batu, 2000). Bu nedenle Türkiye'de kaynaştırma eğitiminin oldukça yeni bir uygulama olduğu söylenebilir. 1960'lardan günümüze kaynaştırmanın daha fazla kabul edilmesi üzerinde etkili nedenler bulunmaktadır. Bu nedenler; özel eğitim sınıflarında eğitimin uygulamada yarattığı sorunlar ve bu eğitime

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, sibel.atl@gmail.com
[2] Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye, barangln@gmail.com

yönelik aratan eleştiriler, özel eğitim sınıflarında eğitime karşı artan yasal başvurular ve baskı grupları, yasal düzenlemeler, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlardaki değişmeler, normalleştirme kavramı, teknolojik gelişmeler, erken eğitimin daha fazla kabul görmesi ve özel okulda/sınıfta eğitim ile kaynaştırma eğitimini inceleyen araştırmalardaki artış gösterilebilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

Sınıf öğretmenlerinin tutumları kaynaştırma başarısı üzerinde önemli bir öğedir. Öğretmenlerin bir eğitim programını planlamak, uygulamak, öğrencilerinin gelişimini ve başarısını sağlamak gibi görevleri bulunmaktadır. Bu görevlerin başarıyla yerine getirilebilmesi için çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahip olunması gerekmektedir (Chubon, 1982; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Kaynaştırmanın başarısını arttırmak için öğretmen aile ve toplum işbirliği içinde çalışmalıdır. Öğretmenin kaynaştırma eğitimine yönelik yöntem ve teknikleri bilmesi, hazırlık etkinliklerini gerçekleştirmesi, eğitsel ve fiziksel uyarlamaları yapması, özel gereksinimli çocuğa olumlu davranışları kazandırması ve aileyi desteklemesi kaynaştırma uygulamaları açısından oldukça önemlidir (Aral, 2011; Baykoç, 2012). Ayrıca sınıf öğretmenleri her türlü koşulda kaynaştırma sınıfında normal gelişim gösteren çocuk ile özel gereksinimli çocuk arasında hem sınıf iklimi hem de sosyal davranışlar açısından önemli bir köprüdür (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Özel gereksinimli çocuğun toplumsal kabulü, okula ve sınıfa uyumu üzerinde sınıf öğretmeninin önemli etkisi bulunmaktadır (Avcı ve Bal, 1999).

Yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterli donanıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu öğretmenlere yeterli destek hizmetleri verilmediği için uygun uygulama becerisine sahip olmadıkları bulunmuştur. Bu durumların kaynaştırma eğitimine ilişkin olumsuz tutumu beraberinde getirdiği ifade edilmiştir (Kayaoğlu, 1999). Gözün ve Yıkmış (2004) tarafından "öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği" isimli araştırmada bilgilendirme programına katılan deney grubundaki öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Özdemir (2010) tarafından yapılan " okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi" isimli araştırmada öğretmenlerin çoğunun kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi almak istedikleri belirtilmiştir. Demir ve Acar (2011) araştırmalarında görüşme yapılan 45 sınıf öğretmeninden sadece 14' ünün (%31,11) kaynaştırma eğitimini desteklediğini belirtmişlerdir. Geriye kalan 31 (%68,89) sınıf öğretmeninin kaynaştırma eğitimini desteklemediğini ifade etmişlerdir. Birçok araştırmada sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Gök Erbaş, 2011; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Yıkmış, 2006; Kırcaali İftar,1998). Kaynaştırma çalışmalarının başarıya ulaşması için sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yeterliliklerinin ve uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı *"sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik uygulamalarının değerlendirilmesi"* olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Karma araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, Araştırma süresinin aynı aşamasında araştırmacının hem nitel hem de nicel veri topladığı ve analiz ettiği ve ardından da iki sonuç kümesini tek bir yorum halinde birleştirdiği desendir (Creswell ve Clark, 2011). .

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili sınırları içinde sınıf öğretmenliği yapan rastgele seçilen 150 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı zamanla paralel olarak çalışmaya katılmayı kabul eden ve nicel verilerin toplandığı öğretmenlerin dışındaki 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Nicel verilerin toplandığı 150 sınıf öğretmeninin cinsiyetleri, yaşları, hizmet süreleri, sınıf mevcutları ve sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	101	67,3
Erkek	49	32,7
Toplam	150	100,0

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin geneli (%67,3) kadın'dır.

Tablo 2. Öğretmenlerin yaşları

Yaş	f	%
20-25	35	23,3
26-30	56	37,3
31-35	20	13,3
36-40	17	11,3
41 ve üstü	22	14,7
Toplam	150	100,0

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerden en fazla grubun 26-30 yaş (%37,3) grubunu oluşturduğu 41 ve üstü yaş grubundan da 22 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin hizmet süresi

Hizmet Süresi	f	%
0-5	82	54,7
6-10	25	16,7
11-15	14	9,3
16-20	16	10,7
21 ve üstü	13	8,7
Toplam	150	100,0

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenleri yarısından fazlasının 0-5 (%54,7) yıl arasında hizmet süresinin olduğu 21 ve üstü (%8,7) hizmet süresi olan öğretmenlerin ise en az grubu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 4. Sınıfların öğrenci mevcudu

Öğrenci Sayısı	f	%
10-15	17	11,3
16-20	33	22,0
21-25	27	18,0
26-30	38	25,3
31 ve üstü	35	23,3
Toplam	150	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere sınıfların mevcutlarında en fazla grubu 26-30 (%25,3) öğrencisi olan sınıfların oluşturmaktadır. 31 ve üstü 35 (23,3) sınıfın da olduğu en az grubu ise 10-15 (%11,3) öğrencinin olduğu sınıfların oluşturulduğu görülmektedir.

Nitel bölüm için araştırmaya katılmayı kabul eden mevcut sınıfında veya daha önce sınıfında kaynaştırmaya devam eden öğrencisi olan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler SÖ1, SÖ2….SÖ10 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 6: Nitel araştırmaya katılan öğretmenler

Öğretmen	**Yaş**	**Mesleki Deneyim**	**Sınıf Mevcudu**	**Kaynaştırma Öğrencisi Engel Grubu**
SÖ1	43	20 yıl	30	Hafif zihinsel yetersizlik
SÖ2	41	18 yıl	31	Özgül öğrenme güçlüğü
SÖ3	35	14 yıl	32	Bedensel yetersizlik (SP)
SÖ4	34	12 yıl	28	Özgül öğrenme güçlüğü
SÖ5	29	6 yıl	32	İşitme yetersizlik

SÖ6	24	3 yıl	16	Hafif zihinsel yetersizlik
SÖ7	35	12 yıl	35	Bedensel yetersizlik
SÖ8	37	16 yıl	30	A tipik otizim
SÖ9	30	8 yıl	40	DEHB
SÖ10	28	4 yıl	32	İşitme yetersizlik

Tablo 6 incelendiğinde görüşeme yapılan öğretmenlerin yaş aralığı 24 ile 43 arasındadır. En yüksek mesleki deneyimin 20 yıl (n=1) ve 18 (n=1) olduğu en düşük mesleki deneyimin ise 3 yıl (n=1) ile 4 yıl (n=1) olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarının genel olarak 30 çocuk ve üstü (n=8)'dür. Öğretmenler sınıflarında hafif zihinsel yetersizlik (n=2), bedensel yetersizlik (n=2), özgül öğrenme güçlüğü (n=2), işitme yetersizlik (n=2), otizm (n=1) ve DEHB tanısı konmuş çocukları kaynaştırma eğitimine aldıklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Uygulamalar Anketi" ile toplanmıştır. Anketin kapsam geçerliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Nitel veriler için iki aşamalı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci aşaması kişisel bilgilerden ikinci aşaması ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik beş sorudan oluşmaktadır

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın nicel verileri 16 Ocak- 21 Nisan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Van ili sınırları içinde sınıf öğretmenliği yapan rastgele seçilen 150 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler ise nicel verilerin toplandığı zamanla paralel olarak çalışmaya katılmayı kabul eden ve nicel verilerin toplandığı öğretmenlerin dışındaki 10 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veriler anketteki demografik özellikler ve öğretmen görüşleri yüzde ve frekans hesaplamasıyla değerlendirilmiştir. Nitel veriler için iki aşamalı yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci aşaması kişisel bilgilerden ikinci aşaması ise kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik beş sorudan oluşmaktadır. Nitel verilerin analizinde betimsel yöntem kullanılmıştır. Görüşmeler sonucunda belirlenen başlıklar;

1. Fiziksel düzenlemelere yönelik uygulamalar
2. Sürece ilişkin uygulamalar
3. Sınıf iklimi ve sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar
4. İşleyişe yönelik uygulamalar
5. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilik

Bulgular

Kaynaştırma eğitim uygulamalarına yönelik bulgular birbirinden bağımsız olarak nicel ve nitel bulgular şeklinde ele alınmıştır.

Nicel Bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik aldıkları eğitimler

Eğitim	f	%
Hizmetiçi eğitimle	73	48,7
Lisans eğitiminde	30	20,0
Halk eğitimden	9	6,0
Vakıf ve dernek	3	2,0
Almadım	35	23,0

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin geneli 73 (%48,7) hizmetiçi eğitimle kaynaştırma eğitimi uygulamalarına yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Hiç eğitim almayan 35 öğretmenin de olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Kaynaştırmaya alınan çocukların engel grupları

Engel Grupları	f	%
Dil ve Konuşma	23	15.3
Zihinsel Yetersizlik	26	17,3
DEHB	36	24,0
Öğrenme Güçlüğü	15	10,0
Duygusal Davranışsal	5	3,3
Bedensel Yetersizlik	10	6,7
Görme Yetersizlik	2	1,3
İşitme Yetersizlik	11	7,3
Otizim Spektrum	2	1,3
Üstün Yetenekli	1	07.
Süreğen Hastalık	4	2.7
Yok	17	11,3
Toplam	**150**	**100,0**

Tablo 8 incelendiğinde en fazla engel grubunu DEHB (%24,0), zihinsel yetersizlik (%17,3) ve dil konuşma bozukluğu (% 15,3) oluşturmaktadır. Öğrenme güçlüğü (%10), İşitme yetersizlik (% 7,3) ve bedensel yetersizlik (%6,7) engel gruplarının da olduğu görülmektedir. En az engel grubunda kaynaştırma alınan çocukların ise duygusal davranışsal (%3,3), görme yetersizlik (%1,3) ve üstün yetenek (%07,) olduğu görülmektedir. Sınıfında özel gereksinimli çocuk olmadığını belirten 17 (%11,3) öğretmen bulunmaktadır. Buda aslında sınıfların neredeyse tamamına yakınında kaynaştırma eğitiminin yapıldığını göstermektedir.

Tablo 9. Okulun Bireysel Eğitim Komisyonu

Okul BEP Komisyonu	f	%
Var	124	82,7
Yok	26	17,3
Toplam	150	100,0

Tablo 9 incelendiğinde 124 (%82,2) öğretmen okullarında BEP komisyonunun olduğunu belirtirken 26 (%17,3) öğretmen okullarında BEP komisyonunun olmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 10. Kaynaştırma eğitimi yapılan sınıflarda yaşanılan problemler

Problemler	f	%
Problem Yok	22	14,7
Sınıfa uyum	60	40.0
Kendilerini ifade etme becerisi	93	62.0
Öğrenme becerisi	76	50.7
Temel hareket becerileri	15	10.0
Benlik duygusu	10	6.7

Tablo 10'a göre öğretmenlerin geneli (%62,0) kaynaştırma eğitimi yaptıkları sınıflarda kaynaştırma eğitimine aldıkları çocukların kendilerini ifade etme becerilerinde problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme becerisi (%50,7), sınıfa uyum (%40,0), temel hareket becerisi (%10,0) ve benlik duygusu (%6,7)'na ilişkin problem yaşadıklarını ifade ederken problem olmadığını belirten 22 öğretmenin de olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilikleri

	Evet		**Kısmen**		**Hayır**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kaynaştırma sınıfında uyumu sağlayabiliyorum	86	57,3	11	7,3	53	35,3	150	100,0
Kaynaştırma uygulamalarında yetersiz hissediyorum	34	22,66	58	38,7	58	38.7	150	100,0
Kaynaştırma sınıfını fiziksel olarak düzenleyemiyorum	51	34.0	47	31,3	52	34,7	150	100,0
RAM gönderdiği BEP'i uygun görüyorum	69	46,0	52	34,7	29	19,33	150	100,0
Günlük ders planlarını BEP'e uygun uyarlayabiliyorum	68	45,3	48	32,0	34	22.66	150	100,0
Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel materyaller kullanıyorum	60	40.0	54	36,0	36	24.0	150	100,0
Kaynaştırma öğrencimizin ev ortamındaki çalışmalarını takip ediyorum	41	27,3	57	38,0	52	34,66	150	100,0

Tablo 11' de görüldüğü üzer öğretmenlerin eğitim sürecindeki yeterliliklerine ilişkin olarak kaynaştırma sınıfında uyumu sağlayabildiğine 86 (%57,7) öğretmen evet, 11 (%7,3) kısmen ve 53 (35,3) öğretmen hayır yanıtını vermiştir. Kaynaştırma uygulamalarında yetersiz hissettiğini 34 (%22,6) öğretmen evet, 58 (%38,7) kısmen ve 58 (%38,7) öğretmen hayır yetersiz hissetmediğini belirtmiştir. Kaynaştırma sınıfını fiziksel olarak düzenleyebildiğine 51 (%34,0) öğretmen evet, 47 (%31,3) öğretmen kısmen ve 52 (%34,7) öğretmen hayır düzenlemediğini belirtmiştir. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından gönderilen BEP'leri uygun gördüğüne 69 (%46,0) öğretmen evet, 52 (%34,7) kısmen ve 29 (%19,33) öğretmen ise hayır demiştir. Günlük eğitim programlarını BEP'e uygun olarak uyarladığına 68 (%45,3) evet, 48 (%32,0) öğretmen kısmen ve 34 (%22,66) hayır yanıtını vermiştir. Kaynaştırma uygulamalarında eğitsel materyal kullanıyorum ifadesine 60 (%40,0) öğretmen evet, 54 (%36,0) kısmen ve 36 (%24,0) hayır demiştir. Kaynaştırmaya aldığı öğrencinin ev ortamındaki çalışmalarını takip ettiğini 41 (%27,3) öğretmen evet, 57 (%38,0) kısmen ve 52 (%34,66) hayır yanıtını vermiştir.

Tablo 12: Kaynaştırma eğitiminin değerlendirme sürecine ilişkin uygulamalar

	Evet		**Hayır**		**Toplam**	
	f	%	f	%	f	%
Geleneksel değerlendirme yöntemleri kullanıyorum	4	2.7	146	97.3	150	100,0
Bireysel özelliklere uygun değerlendirme yapıyorum	17	11.3	133	88.7	150	100,0
Kişisel izlenimlerine göre değerlendiriyorum	112	74.6	38	25.3	150	100,0

Tablo 12'de görüldüğü üzere öğretmenler kaynaştırma eğitimine aldıkları öğrencileri değerlendirmek için geleneksel değerlendirme yöntemleri kullandığına 4 (%2,7) öğretmen evet, 146 (%97,3) öğretmen hayır yanıtını vermiştir. Bireysel özelliklerine uygun değerlendirme yaptığına 17 (%11,3) öğretmen evet, 113 (%88,7) öğretmen hayır yanıtını vermiştir. Kişisel izlenimlerime göre değerlendiriyorum ifadesine 112 (%74,6) öğretmen evet 38 (%25,3) öğretmen hayır şeklinde belirtmişlerdir.

Nitel Bulgular

1. Fiziksel düzenlemelere yönelik uygulamalar

Öğretmenler engel grubuna göre düzenliyorum (n=4), nasıl düzenleneceğini bilmiyorum (n=4) araştırarak düzenliyorum (n=2) şeklinde ifade etmişlerdir. Kaynaştırmaya alınan çocuğu kendime yakın oturtuyorum (n=8), ön sıraya oturtuyorum (n=7), kalabalıktan uzak tutuyorum (n=1), örtük öğrenme için görseller kullanıyorum (n=1), ışık olan yeri seçiyorum (n=1) şeklinde açıklamışlardır. Öğretmenlerin fiziksel düzenlemeye ilişkin yaptığı açıklamalar;

"SÖ3; Benim sınıfımdaki öğrencimin fiziksel yetersizliği bulunuyor. Daha doğrusu kas yetmezliği bu nedenle çok ağır hareket ediyor. Algılamasında hiçbir problem yok yazma noktasında sıkıntı yaşıyor. Bu nedenle orta ön sıraya kendime yakın oturtarak beni daha rahat takip etmesini sağlıyorum."

"SÖ9: Ben sınıf düzenlemesinde kesinlikle yetersizim. Mevcutlarımız az değil sınıflarda kırk öğrenci var ben anca onların ödevlerini ve çalışmalarını takip edebiliyorum birde engelli öğrenci için hiçbir bilgiye sahip değilim" Şeklindedir.

2. Sürece ilişkin uygulamalar

Öğretmenler sürece ilişkin uygulamalarda genelinin kaynaştırma eğitiminde zorlandıklarını (n=8), rehberlik servislerinden destek aldıklarını (n=3), Bireysel Eğitim Program (BEP)'larının çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun olmadığını (n=7), BEP'leri düzenlediklerini (n=5), internetten uygulama planları indirdiklerini (n=3), rehberlik servisiyle eşgüdümlü çalıştıklarını (n=1), kendince sıkmayacak uygulamalar (n=1) yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kaynaştırmaya aldıkları öğrencilere ödev vermediklerini (n=5) ve değerlendirmeyi de genel yapmadıklarını (n=2) belirttikleri görülmektedir. Sürece ilişkin öğretmenlerin bazı öğretmenlerin görüşleri;

"SÖ7; BEP'lerde zorlandığımda rehberlik servislerinden destek alarak söyledikleriyle eşgüdümlü gidiyorum. BEP'leri çocukların seviyesinden çok yüksek görüyorum bu nedenle genelde internetten de bilgi alıyorum. Sanki RAM'lar bütün engel gruplarına aynı BEP'i gönderiyorlar daha önceki yıllarda benim işitme yetersizliği olan bir öğrencim vardı bu yılda bedensel yetersizliği olan bir öğrencim ama ikisine verilen BEP aynı bence BEP'ler bireysel hazırlanmıyor."

"SÖ10; Rehberlik servisinin gönderdiği BEP'lerden engelli öğrencim çok sıkılıyor. Bakıyorum süreçte öğrenci sıkılıyor kendim öğrencimin sıkılmayacağı çalışmalarla dersi yürütüyorum." Şeklindedir

3. Sınıf iklimine ilişkin uygulamalar

Öğretmenler sınıf iklimine yönelik olarak kaynaştırmaya alınan çocuğu almadan önce sınıfı bilgilendirdiklerini (n=9), hayat bilgisi dersinde anlattıklarını (n=6), oryantasyon oyunları (n=1) ve drama (n=1)'yı kullandıklarını belirtmektedirler. Örneğin;

"SÖ1 Hayat bilgisi dersinde sınıfımda kaynaştırmaya alınan öğrenci olmasa bile farklılıklar üzerinde çok fazla duruyorum. Onlar da çok güzel örnekler veriyorlar. Fakat konu uygulamaya gelince durum farklılaşabiliyorlar." Şeklinde açıklama yapmıştır.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisine yardım etme (n=4), kabullenme (n=2) gibi olumlu bir iletişim ortamının yanı sıra ön yargılı davranma (n=3), alay etme (n=3), lakap takma (n=2), oynamama (n=2) gibi olumsuz tutumlarında sergilendiği görülmektedir. Örneğin;

"SÖ8 Öğrencilerim uzun bir dönem ön yargılı davrandılar. Alay edenler de oldu. Sonra farklılığını fark ederek biraz daha bu davranışlarını azaltmaya başladılar." Şeklinde ifade etmiştir.

4. İşleyişe yönelik uygulamalar

Öğretmenler kaynaştırmada işleyişe yönelik uygulamalarda okul idarecilerinin etkili olduğunu (n=8), müdürlerin işleyişte yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (n=6), ailelere destek verilmesi gerektiğini (n=2), ailelere eğitim verilmesinin işleyişi kolaylaştıracağını (n=1), toplumsal farkındalık çalışmalarının yürütülmesini (n=1) ve rehberlik servislerinin etkin olması (n=2) gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin;

"SÖ2; Ben MEB camiasındaki müdürleri kaynaştırma konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Her çok kısıtlı müdürler özde değil sadece sözde birşeyler yapıyorlar."

"SÖ6; Kaynaştırma eğitimi için toplumsal farkındalık çalışmaları yürütülmeli. Aileler özellikle neden kaynaştırma eğitiminin önemli olduğuna yönelik bilinçlendirilmeli ve eğitilmeli." Şeklinde ifade etmişlerdir.

5. Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterlilik

Öğretmenler kaynaştırma eğitimi uygulamalarında yetersiz hissettiklerini (n=9), üniversitelerde bu eğitimi almadıklarını (n=7), üniversitede aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu (n=6), ilk defa özel gereksinimli çocuklarla okulda karşılaştım (n=1), rehberlik servisleri de yetersiz olduğunu (n=1) ve hizmetiçi eğitimlerin de uygulamaya uygun olmadığını (n=1) ifade etmişlerdir. Bir öğretmen kısmen yeterli olduğunu belirterek bunu kişisel çabaları sonucu olduğunu belirtmiştir. Örneğin SÖ5;

Kesinlikle biz bütün öğretmenler yetersiziz. Çünkü üniversitelerde çok yetersiz sadece teorik konu üzerinden gidiliyor. Uygulama hiç yok. İlk defa bu çocukları ben okulda gördüm. Ne yapacağımı şaşırdım. İnanın "özgül öğrenme güçlüğü" kavramını bana gelen bir öğrenciyle ilk defa duydum. Ben bu çocuğa ne kadar yardımcı olabilirim ki? Şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadaki sonuçlar sınıf öğretmenlerine uygulanan anket formundan elde edilen veriler ile yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile araştırmanın nicel ve nitel bulguları bu bölümde yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda katılan öğretmenlerden en fazla grubun 20-30 yaş grubundan olduğu ve yine hizmet süresi 0-5 yıl içinde olan öğretmen sayısının da fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmaya katılan öğretmenlerin genç ve az deneyime sahip oldukları yorumu yapılabilir. Görüşme yapılan on öğretmenden altısının hizmet sürelerinin on yıldan fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan 150 öğretmenden 35 öğretmenin sınıf mevcudunun 31 ve üstüdür. Buda genel eğitim sınıflarında sınıf mevcutlarının çok kalabalık olmadığını göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmelerden sekizinin sınıf mevcutlarının 30 otuz ve üstü olması dikkat çekmektedir. Bu durum özel eğitim yönetmeliğine uygun olarak kaynaştırma sınıflarının mevcutlarının düzenlenmediğini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan 150 öğretmenden sadece 17 öğretmenin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmamaktadır. Bu sonuç kaynaştırma eğitimini yürüten öğretmen sayısının oldukça fazla olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler kaynaştırmaya alınan çocukların sınıfa uyum, öğrenme becerisi, kendilerini ifade etme becerilerinde güçlük çektiğini belirtikleri görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim sürecindeki yeterliliklerine ilişkin olarak kaynaştırma sınıfında uyumu sağlayabildiğini söyleyen öğretmen sayısı fazla olmasına rağmen 50'inin üzerinde öğretmen ise uyum sağlayamadığını belirtmektedir. Kaynaştırma uygulamalarında yetersiz hissettiğini veya kısmen yetersiz hissettiğini belirten öğretmen sayısının fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde görüşeme yapılan öğretmenlerin üniversitede uygulamaya yönelik yetersiz eğitim almaları ve hizmet içi desteğin olmamasından ötürü kaynaştırma uygulamalarında yetersiz olduklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir.

Kaynaştırma sınıfını fiziksel olarak düzenlemede genel olarak öğretmenlerin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Görüşeme yapılan öğretmenlerin ise fiziksel düzenlemeyi daha çok oturma düzenine yönelik yaptıkları ve kendilerini bu anlamda yeterli görmediklerini açıklamışlardır. Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından gönderilen BEP'leri uygun görmeyen öğretmen sayısının oldukça fazla olduğu söylenebilir. Görüşme yapılan öğretmenlerin de BEP'lerin özel gereksinimli çocukların seviyesine uygun olmadığını bütün engel grupları için genel hazırladığını ifade etmişlerdir. Buda Rehberlik Araştırma Merkezlerinin BEP hazırlama komisyonlarını tekrar uygulamaya dönük olarak gözden geçirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Hem anket uygulanan hem de görüşme yapılan öğretmenlerin planları BEP'e uygun olarak uyarlamada zorlandıklarını ve kişisel tecrübeleri doğrultusunda eğitimi yürüttüklerini belirttikleri görülmektedir.

Aile rehberliği, sürece ilişkin düzenlemeler ve toplumsal farkındalığa yönelik okul rehberlik servislerinin etkin görev almaları gerektiğini belirten öğretmenler okul idarecilerinin kaynaştırma sürecini doğru yürütme konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Kaynaştırma eğitiminin değerlendirme aşamasında bireysel değerlendirme yapmadığını belirten öğretmen sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler daha çok geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar kaynaştırma eğitiminin değerlendirme aşaması için dikkate değer olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerine doğru kaynaştırma uygulamaları için her engel grubunda hizmet içi eğitim verilmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin tamamına yakının sınıfında özel gereksinimli çocuk olmasına rağmen kendilerini kaynaştırma eğitiminde yetersiz gördükleri görülmektedir. Üniversitelerin lisans programlarında uygulamayı da içeren kaynaştırma eğitimine yönelik derslerin yer alması daha donanımlı öğretmenlerin yetişmesini sağlayabilir. Rehberlik Araştırma Merkezleri ile Okul Rehberlik Servisleri BEP komisyonları konusunda daha iyi bir yürütme planı hazırlamalıdır. Çünkü araştırmanın sonuçlarına göre öğretmeler BEP'lerin bütün çocuklar için ortak hazırlandığı kanaatindeler.

Kaynakça

Aral, N. (2011). *Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma.* İstanbul: Morpa.

Avcı, N. & Bal, S. (1999). Okul öncesi dönemdeki engelli çocukların normal okul öncesi eğitim kurumlarında entegrasyonu, *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi,* 1(1):22-27.

Babaoğlan, E. & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi,18(2): 345-354.

Batu, E.S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4): 35-45.

Baykoç, N. (2012). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim.* Ankara: Eğiten Kitap.

Chubon, R.A. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professionals toward disability, *NCBI, 48*(1), 25-30.

Cresswell, J.W. & Clark, P. (2011). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Demir, M. K. & Acar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3):719-732.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin olarak yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2): 25-32.

Gök, G. & Erbaş, D.(2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1): 66-87.

Gözün, Ö., Yıkmış, A. (2004). "İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerileri", A. Yıkmış ve E. SazakPınar (Ed): XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, Kök Yayıncılık, Ankara.

Kaya, İ. (2005). *Anasınıfı öğretmenlerinin kaynaştırma (entegrasyon) eğitimi uygulamalarında yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kayaoğlu, H. (1999). *Bilgilendirme Programının Normal Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Ortamındaki İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)

Kırcaali İftar, G. (1998). *Özel Eğitimde Kaynaştırma.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Özdemir, H. (2010). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi.* Edirne: Trakya Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Sucuoğlu, B. & T, Kargın (2010). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. İstanbul: Kök Yayınları.

Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., & Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools (5th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Yıkmış, N. (2006). *İl Milli Eğitim Yöneticilerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri.* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

İlkokul Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanım Durumlarının İncelenmesi[1]

Computer Using Status Examination of the Primary School Students

İrem Şahin Öztürk[2], Osman Dalaman[3]

Özet

Araştırmanın amacı, özel okullarda okuyan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanım durumlarının incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında: öğrenciler bilgisayarı daha çok hangi amaç ile kullanmaktadır, bilgisayar başında ne kadar vakit geçirmektedirler, bilgisayara nerede erişebilmektedirler gibi sorularla öğrencilerin bilgisayar kullanım durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma, mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla tarama modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmadaki durum, var olduğu şekilde betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, Konya ili Selçuklu ilçesindeki iki özel okulda okuyan 71 kız, 66 erkek olmak üzere toplam 137 ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyo-demografik bilgilerini ve bilgisayar kullanım durumlarını öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 23 paket programı kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak tanımlayıcı istatistiklerden ve parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), regresyon analizi kullanılmıştır. Toplanan veriler belirlenen alt problemlere göre yorumlanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğrenciler bilgisayarı en fazla %49.6 ile oyun oynama amacı ile kullanırken daha sonra sırasıyla %16.8 ile ders çalışma, %14.6 oyun izleme, %10.9 ödev yapma ve en az %8 ile internete bağlanma amacı ile kullanmakta ve bilgisayarda en fazla %73.7 ile evde, %15.3 ile okulda, %7.3 ile anne/babanın iş yerinde ve en az %3.6 ile internet kafede vakit geçirmektedirler. Bunun yanında öğrencilerin %39.4' ü gün içerisinde 30 dakika-1 saat aralığında, %36.5' inin 30 dakikadan az, %17.5' inin 1-2 saat aralığında oyun oynamakta olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmada oyun oynama süresi anlamında üst sınır olarak belirlenen 2 saatten daha fazla günlük oyun oynayan öğrenci oranı %6.6 olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin bilgisayarda en az vakit geçirdikleri yerin internet kafeler oluşunun, söz konusu mekanların küçük yaş grupları açısından tehlike arz etmesi sebebiyle sevindirici nitelikte bir bulgu olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın bir başka bulgusu olan; öğrencilerin çoğunun, bilgisayarı gün içerisinde, uzmanlar tarafından ilkokul öğrencileri için ideal görülen 30 dakika- 1 saat aralığında kullanmaları da günümüzde ulaşılmak istenen bir bulgu niteliğindedir.

Anahtar kelimeler: İlkokul, öğrenci, bilgisayar

Abstract

The purpose of the study is to examine the computer using status of the third grade students studies in private schools. In accordance with this purpose within the scope of the study, computer using status of the students was tried to describe with such questions as what is the purpose of students are using the computer mostly, how much time do they spend on the computer, where can they access to computer. This study is a descriptive study using a scanning model to determine the current situation. The situation in this research is tried to be described as it exists. The study was carried out with 137 primary school third grade students (71 girls and 66 boys) studying in two private schools in Selçuklu district of Konya. Personal information form was used to learn students socio-demographic informations and computer using status. SPSS 23 package program was used for data analysis. A sort of descriptive statistics and parametric tests; independent samples t test, one-way analysis of variance (ANOVA) and regression analysis were used as data analysis methods. The collected datas were interpreted and analyzed according to the identified sub-problems. According to the findings; The students use the computer with the aim of playing games with a maximum of 49.6%, then they use the computer with the aim of studying with 16.8%, watching games with 14.6%, doing homework with 10.9% and connecting to the internet with most least 8% and they are spending their time on computer at home with a maximum of 73.7%, at school with 15.3%, at the parents' workplace with 7.3% and at the internet cafe with at least 3.6%. In addition to this, 39.4% of the students were playing between the range of 30 minutes-1 hour, 36.5% less than 30 minutes and 17.5% playing between the range of 1-2 hours. In the study, the rate of students who play more than 2 hours per day was determined as 6.6%. When the findings obtained in the study are examined, it is thought that the fact that the places where students spend the least time on the computer is internet cafes is a pleasing finding due to the danger of the places in question for the younger age groups. At the same time, another finding of the research; The fact that most of the students use the computer during the day between 30 minutes and 1 hour, which is considered to be ideal for primary school students by experts, is also a finding wanted to be reached today.

Keywords: Elemanary School, student, computer

Giriş

Yakın zamana kadar evlere bilgisayar alınırken genellikle, bilgisayarın istenilen verileri kısa sürede ortaya koyma özelliği ön planda tutulmaktaydı. Bu özelliğin ön planda tutulmasının sebebi ise daha çok hane içinde okul çağında bireylerin olması idi. Fakat zamanla, bilgisayarların yanı sıra sürekli gelişen ve güncellenen bilgisayar oyun programlarının, bilgisayarın birçok işlevinin önüne geçtiği düşünülmektedir. Bilgisayar

---

[1] Bu çalışma 10262311 nolu Yüksek Lisans Tezinden özetlenmiştir.

[2] Sınıf Öğretmeni, Selçuklu Özel Diltaş İlkokulu, Konya/ TÜRKİYE, e-posta, iremsahinozturk@gmail.com

[3] Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi A.B.D., Konya/TÜRKİYE, e-posta, osmndalaman@gmail.com

oyunları, internet aracılığıyla oynanan ve oldukça geniş kitlelere ulaşabilen popüler bir medya aracıdır (İnal ve Kiraz, 2008: 524). Bilgisayar oyunları her yaştan insanı etkisi altına alabilmekte ancak bu renkli dünya en çok çocukların dikkatini çekmektedir.

Oyunlar çocuk gelişiminin en önemli araçları olarak görülmektedir (Horzum, 2011: 58). Oyun kavramının günümüzde bilgisayar oyunları haline dönüşmesi sonucunda bu durumun okul çağındaki çocukları giderek daha fazla etkilemeye başladığı belirtilmektedir (Nedim Bal ve Metan, 2016: 64). Bir bilgisayar oyunundan beklenen, bilgisayar kullanıcısı çocuğu eğlendirirken aynı zamanda eğitmesiyken; bugün çocukların eğlendirici oyunlara daha fazla yöneldiği ve çok erken yaşlarda bireysel ya da grup olarak oynanabilen bir dizi oyunla tanıştığı görülmektedir (İnal ve Kiraz, 2008: 524).

Aynı zamanda günümüzde şehirleşme ile oyun alanlarının yetersizliği ve sokakların güven kaybetmesi çocukların evlere hapsolmasına zemin hazırlamıştır. Giderek tehlikeli hale gelen gerçek çevrenin etkisi ile çocukların ister istemez her yönden çokça sınırlandırılmak zorunda oluşu ebeveyn ve çocukların parklar ve gerçek oyun ortamlarından uzaklaşıp erişebilecekleri en kolay serbest aktivite ortamı olan bilgisayar oyunu tercihine etki etmektedir. Sokakta, oyun alanlarında, parklarda enerjisini atamayan ve yaşıtlarıyla sosyal ilişkiler kurabilecek imkânlardan uzak olan çocuk için kapalı alanda en dikkat çekici unsur olarak bilgisayar oyunları karşımıza çıkmaktadır. Sosyal ilişkilerden uzak, ailesi ile yeterli ve kaliteli vakti geçiremeyen çocuğun yaşadığı duygusal boşluğu bilgisayar kullanarak, başkalarıyla aynı anda oynanabilen çevrimiçi oyunlar oynayarak kapatmaya çalıştığı düşünülmektedir. Hâlbuki bilgisayar oyunları, serbest oyunun sunduğu gelişim imkânlarını sunamamaktadır (Pedagoji Derneği, 2019). Bilgisayar oyunlarını bireysel olarak keyifli vakit geçirmeye yarayan kitap okumak ve film izlemek vb. uğraşlardan farklı kılan temel özelliğinin, etkileşim imkânı sunması ve sürekli olarak denemeler yapılmasına fırsat vermesi olarak görülebilir (İnal ve Kiraz, 2008: 524).

Gelişen teknolojinin bir getirisi olarak bugün, çocukların yaşamında internet ve bilgisayar gibi ileri teknoloji içeren iletişim araçları son derece önemli bir konumdadır (BAÇTE, 2019). Bu iletişim araçlarının tercihi, kullanım süresi ve zamanı; ebeveyn ve öğretmen rehberliğinde çocukların inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını ebeveyn, okul ve öğretmenden daha fazla etkilediği bilinmektedir (Aktaş Arnas, 2005: 59).

Bilgisayar, internet vb. araçlar bireye öğrenme açısından elverişli ve sınırsız bir çevre sağlamaktadır. Bu sınırsız çevre ile bilgisayar; zaman içerisinde birey için, uygunsuz davranışlar ve istenmeyen alışkanlıklar edindirebilen bir araç haline dönüşebilmektedir. Söz konusu istenmeyen davranışlara; şiddet eylemleri, negatif cinsel bilgiler, madde alışkanlıkları; sağlıksız beslenme, kumar oyunları örnek gösterilmektedir (Aktaş Arnas, 2005: 60). Aynı zamanda ekran başında uzun süre vakit geçirmek, gelişme çağındaki çocuklarda duruş ve oturuş biçimine bağlı iskelet sisteminin zarar görmesine, görme bozukluklarına, elektromanyetik radyasyon sorunlarına, zihni ve sosyal gelişim risklerine, dil becerilerinde gerilemelere, akademik başarının düşmesine, epilepsi nöbetlerine dahi sebep olabilmektedir. Son yıllarda çocukların çevrelerini saran teknolojik araçların etkileri, bu araçların yaygınlığı kadar bu araçların yaratacağı olumsuzlara karşı duyulan kaygıları da artırmaktadır (Aktaş Arnas, 2005: 60).

Bunların yanı sıra ev ortamında bilgisayar kullanamayan çocukların internet kafelere yönelebileceği ihtimali de unutulmamalıdır (İşçibaşı, 2011: 123). İnternet kafeler, genellikle çocukların bilgisayar oyunu oynamak için tercih ettikleri bir mekân olsa da aynı zamanda bu mekânlar onları birçok tehlikenin de beklediği mekânlardır. Şakiroğlu ve Akyol (2018: 151), sanal dünya içerisinde ortaya çıkabilecek birçok sorunun internet kafeler için de geçerli olduğunu fakat problemi internet kafelerin değil onu yanlış kullanan kişilerin oluşturduğunu vurgulamaktadır. 01.11.2007 tarih ve 26687 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan İnternet Toplu Kullanım Sağlayıcıları Hakkında Yönetmelik' in 9. Maddesinin (g) bendinde "*İşyerindeki bilgisayarlarda uyuşturucu veya uyarıcı madde alışkanlığı, intihara yönlendirme, cinsel istismar, müstehcenlik, fuhuş, şiddet, kumar ve benzeri kötü alışkanlıkları teşvik eden ve 18 yaşından küçüklerin psikolojik ve fizyolojik gelişimine olumsuz etkisi olabilecek oyunlar oynatılamaz.*" hükmü bulunmaktadır (Gürcan, Özhan ve Uslu, 2008: 24). Alınan bu tedbirin içeriği, karşılaşılabilecek sorunların büyüklüğünü göstermektedir.

Bilgisayar ve internet kontrollü ve planlı kullanıldığı sürece iyi bir eğitim aracı olarak kabul edilmektedir. Ancak bilgisayar oyunları eğitici bir oyun olduğunda bile, sık sık ve uzun süre kullanımı sonucunda; sosyal faaliyetlerde bulunmayı, akademik başarıyı, hareket etmeyi ve iletişim kurma becerilerini olumsuz etkileyebilmektedir (Irmak ve Erdoğan, 2016: 133). Son yıllarda insanların günlük yaşamında, internet ve bilgisayarın vazgeçilmez teknolojik araçlar olarak yer alması; bilgisayarın faydalarından çok zararlarını ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Günümüzde sağlıksız çocukların artmasının sebebi olarak da kontrolsüz bilgisayar kullanımı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ebeveynlerin bilgisayarları sadece yararlı bir alet olarak görmelerinin, sınır ve kural koymaksızın denetimsiz bir şekilde çocukların uzun süre bilgisayar başında vakit geçirmelerine yol açtığını göstermektedir (Akman Yıldız, 2014: 270).

Alanyazından da anlaşıldığı gibi; bilgisayarın bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde kullanımı birçok sorunu beraberinde getirmektedir (Yüksel ve Yılmaz, 2016: 1033). Risk grubunun büyük bir çoğunluğunu oluşturan çocukların, bir an önce vaktini iyi yönetmeyi öğrenmesi ve herhangi bir aracı kendisine iyi veya kötü sonuçlar getireceğinin kendi elinde olduğunu fark etmesi gerekmektedir.

Yukarıda ifade edilen nedenlerle, konu ile ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özel okullarda okuyan ilkokul üçünü sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanım durumlarının incelenmesi bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda çocuklar bilgisayarı daha çok hangi amaç ile kullanmaktadır, bilgisayar başında ne kadar vakit geçirmektedirler, bilgisayara nerede erişebilmektedirler gibi sorularla çocukların bilgisayar kullanım durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Problem Cümlesi

Özel okullarda okuyan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanım durumları nedir?

Alt Problemler

Özel okullarda okuyan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanma amaçları nedir?

Özel okullarda okuyan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri bilgisayarı sıklıkla nerede kullanmaktadırlar?

Özel okullarda okuyan ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin günlük bilgisayar kullanma süreleri nedir?

Yöntem

Bu çalışma, mevcut durumun tespit edilmesi amacıyla tarama modeli kullanılan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımları olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2015: 77). Araştırmaya konusu olan olay, kişi veya nesne içinde bulunduğu koşullarda ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Bu olaylarla etkileme ya da değiştirme çabası gösterilmemektedir. Bu noktada asıl önemli olan şeyin, var olanı değiştirmeye çalışmadan olduğu gibi gözleyebilmek olduğu belirtilmektedir. Tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırma çalışmasının veri bulma ve kontrol güçlükleri bu modelin iki temel sınırlılığıdır (Karasar, 2015: 77). Araştırma tarama modelleri içinde genel tarama modelindedir. Genel tarama modeli; geniş bir evren için genel bir yargıya ulaşmak amacıyla, evrenden alınan örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri anlamına gelmektedir (Karasar, 2015: 79).

Araştırma Grubu

Tarama modelindeki bu araştırmanın evrenini Konya ili Selçuklu ilçesinde 2013-2014 yılından önce kurulmuş olan özel ilkokullarda 2017-2018 eğitim öğretim döneminde eğitim-öğretim gören üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken Konya ili Selçuklu ilçesinde 2013-2014 yılından önce kurulmuş olan üç özel okul temel alınmıştır.

Olasılı olmayan örneklemede, evrenden örneklem için birim çekmede olasılık bulunmamaktadır (Büyüköztürk, 2012: 5). Araştırma kapsamında kullanılan örneklem yöntemi, olasılı olmayan evren biriminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun (kazara) örnekleme yöntemidir. Uygun (kazara) örnekleme; zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012: 13).

Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarının geliştirilmesi sırasında öncelikle araştırma probleminde yer alan bilgiler doğrultusunda konu ile ilgili alanyazın taraması yapılmış, konu ile ilgili önceden yapılan araştırmalar ve veri toplama araçları incelenmiş ve konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çalışmada öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri ve bilgisayar kullanma amaçları, bilgisayarı kullandıkları yer ve bilgisayarı günlük ortalama ne kadar kullandıklarına dair bilgileri öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılan program SPSS 23 paket programıdır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiklerden ve parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm kapsamında araştırmanın alt problemlerine cevap aramak için gerçekleştirilen çıkarımsal analizler neticesinde elde edilen bulguların incelemesi yapılmıştır.

Katılımcıların Sosyo-Demografik Özelliklerine ve Bilgisayar Kullanma Durumlarına Ait Dağılımların İncelenmesi

Tablo 5. Katılımcıların Cinsiyetine Ait Dağılımları

	Frekans	Yüzde	Yığılmalı yüzde
Kız	71	51.8	51.8
Erkek	66	48.2	100.0
Toplam	137	100.0	

Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde, %51.8' ini kız, %48.2'sini erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçtan katılımcıların yarıdan fazlasının kız öğrencilerden oluştuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların Okudukları Okullara Ait Dağılım

	Frekans	Yüzde	Yığılmalı yüzde
A	87	63.5	63.5
B	50	36.5	100.0
Toplam	137	100.0	

Katılımcıların okudukları okullara ait dağılım incelendiğinde, katılımcıların %63.5' inin A, %36.5' inin ise B okulundan katıldığı görülmektedir.

Tablo 7. Katılımcıların Bilgisayar Kullanım Amaçlarına Ait Dağılım

	Frekans	Yüzde	Yığılmalı yüzde
İnternete Bağlanma	11	8.0	8.0
Oyun Oynama	68	49.6	57.7
Oyun İzleme	20	14.6	72.3
Ödev Yapma	15	10.9	83.2
Ders Çalışma	23	16.8	100.0
Toplam	137	100.0	

Katılımcıların bilgisayar kullanım amaçlarına ait dağılımın yer aldığı tablo incelendiğinde katılımcıların, bilgisayarı en fazla %49.6 ile oyun oynama amacı ile kullanırken daha sonra sırasıyla %16.8 ile ders çalışma, %14.6 oyun izleme, %10.9 ödev yapma ve en az %8 ile internete bağlanma amacı ile kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Katılımcıların Bilgisayarı Sık Kullandığı Yerlere Ait Dağılım

	Frekans	Yüzde	Yığılmalı yüzde
Ev	101	73.7	73.7
Okul	21	15.3	89.1
İnternet Kafe	5	3.6	92.7
Anne/Babamın İş Yeri	10	7.3	100.0
Toplam	137	100.0	

Katılımcıların bilgisayarı sık kullandığı yerlere ait dağılımların yer aldığı tablo incelendiğinde katılımcılar bilgisayarı en fazla %73.7 ile evde kullanırken %15.3 ile okulda, %7.3 ile anne/babanın iş yerinde ve en az %3.6 ile internet kafede kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 9. Katılımcıların Günlük Bilgisayar Kullanma Süresine Ait Dağılım

	Frekans	Yüzde	Yığılmalı yüzde
30 Dakikadan Az	50	36.5	36.5
30 Dakika-1 Saat	54	39.4	75.9

1 Saat-2 Saat	24	17.5	93.4
2 Saatten Fazla	9	6.6	100.0
Toplam	137	100.0	

Katılımcıların günlük oyun oynama sürelerine ait dağılımın yer aldığı tablo incelendiğinde katılımcıların %39.4' ünün 30 dakika-1 saat aralığında, %36.5' inin 30 dakikadan az, %17.5' inin 1-2 saat aralığında oyun oynamakta olduğu görülmektedir. Çalışmada oyun oynama süresi anlamında üst sınır olarak belirlenen 2 saatten daha fazla günlük oyun oynayan katılımcı oranı %6.6 olarak belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların bilgisayarı en çok oyun oynama amacı ile kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar bilgisayarı daha sonra sırasıyla ders çalışma, oyun izleme, ödev yapma ve en az internete bağlanma amacı ile kullanmaktadırlar. Araştırmanın bu bulgusu Aktaş Arnas (2005: 59)' ın yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Oyun izleme videolarının bu araştırmanın yapıldığı sırada yeni popülerleşiyor olmasının dağılımdaki yerini etkilediği düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunun yaş aralığının küçük olmasının da katılımcıların internete bağlanma amacını etkilediği düşünülmekte; aynı zamanda küçük yaş grupları için birçok tehlikeye kapı aralayan internetin bu yaş grubu tarafından en az tercih edilen amaç olması sevindirici bir bulgu olarak görülmektedir.

Katılımcıların bilgisayarı genellikle kullandıkları yerlere ait dağılım incelendiğinde, yüksek oranda evde daha sonra sırasıyla okulda, anne/babasının iş yerinde ve en az internet kafede kullandıkları görülmektedir. Çalışmanın bu dağılıma ait bulgularında, özellikle küçük yaş grupları için birçok tehlikeyi barındıran internet kafelerin en son sırada tercih ediliyor oluşu ile ailelerin çocuklarının karşılaşabilecekleri tehlikelerin farkında oldukları sonucuna varılmaktadır. Bunun yanı sıra, bu duruma bilgisayarın ülkemizde var olmaya başladığı tarihsel sürecin başından itibaren; hane halkları tarafından sahip olma imkanının giderek artmasının (TUİK, 2018) zemin hazırladığı düşünülmektedir.

İlkokul öğrencilerinin, evlerinde bilgisayar sahibi olmaları ile bilgisayarı oyun oynama amacı ile kullanmaları arasında anlamlı farklılık olmaması normal karşılansa da (Horzum, 2011: 66) alanyazında evlerinde bilgisayar sahibi olan öğrencilerin evlerinde bilgisayar sahibi olmayanlara göre bilgisayarı bağımlılık derecesinde oyun oynama amacı ile kullandıklarını gösteren çalışmalar da yer almaktadır (Onay, Tüfekçi ve Çağıltay, 2005: 5). Bu araştırmanın bulgularında da katılımcıların bilgisayarı en çok oyun oynama amacı ile ve yüksek oranda evde kullanıyor olmaları Onay vd. (2005)' nin yapmış oldukları çalışmayı destekler niteliktedir.

İdeal günlük oyun oynama süresi, ilkokul çocukları için 30 dakika ile 1 saat arası olarak uygun bulunmaktadır (Derin Psikoloji, 2019). Katılımcıların günlük oyun oynama sürelerine ait dağılım incelendiğinde "30 dakika - 1 saat" ve "30 dakikadan az" sürelerinin birbirlerine yakın ve yüksek oranlarda tercih edildiği görülürken, belirlenen "2 saatten daha fazla" üst sınırın yüzde olarak en düşük oranda olduğuna ulaşılmıştır. Bilgisayar kullanım süresinin artmasıyla bilgisayara karşı tutum ve bağlılığın arttığı bilinmektedir (Roussos, 2007: 587). Dolayısı ile katılımcıların bilgisayarı daha çok, bulundukları yaş grubuna göre uygun bulunan saat aralığında kullanıyor olmaları sevindirici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında yapılan analizler ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrenciler bilgisayarı en çok oyun oynama amacı ile kullanmaktadırlar.
- Öğrenciler bilgisayarı en çok evlerinde kullanmaktadırlar.
- Öğrenciler bilgisayarı en çok birbirine yakın bir oran ile "30 dakika - 1 saat" ve "30 dakikadan az" süre kullanmaktadırlar.

Araştırmada ortaya çıkan bulgu ve sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Araştırma, Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan, 2013-2014 yılından önce kurulmuş olan iki özel ilkokul ile yapılmıştır. Araştırma, Konya ili Selçuklu ilçesinde yer alan diğer özel ilkokullarla tekrarlanabilir.
- Araştırma Konya ilinin Selçuklu ve diğer ilçelerindeki özel ilkokullarda belirli aralıklarla tekrarlanabilir.
- Araştırma ülkemizin başka şehirlerindeki özel ilkokullarda belirli aralıklarla tekrarlanabilir.
- Araştırma örneklem grubu genişletilerek tekrarlanabilir.
- Bu araştırma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Gözlem ve görüşme gibi nitel yöntemlerle, nicel araştırmalarda ulaşılamayan bilgiler elde edilerek konu derinlemesine incelenebilir.
- Araştırmada, araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri kullanılarak araştırma tekrarlanabilir.

Kaynakça

Akman Yıldız, H. (2014). *Yeni Nesli Nasıl Eğitmeli.* İstanbul: Semerci Yayınları.

Aktaş Arnas, Y. (2005). 3-18 Yaş Grubu Çocuk ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology,* 4(4), 59-66

BAÇTE. (Mayıs 2019). *Önemli Bir Aile Sorunu "Teknoloji Bağımlılığı*". https://www.bireyailecocuk.com/icerik/onemli-bir-aile-sorunu-teknoloji-bagimliligi-2 , Erişim Tarihi: 15.05.2019

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme Yöntemleri.* http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf , Erişim Tarihi: 19.05.2019

DERİN PSİKOLOJİ. (Mayıs 2019). *Çocuklarda Bilgisayar Kullanımı Hangi Ölçülerde Olmalıdır?.* http://www.derinpsikoloji.com/cocuklarda-bilgisayar-kullanimi-hangi-olculerde-olmalidir.html , Erişim Tarihi: 20.05.2019

Horzum, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 36(159), 56-68

Irmak, A. ve Erdoğan, S. (2016). Ergen ve Genç Erişkinlerde Dijital Oyun Bağımlılığı: Güncel Bir Bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 27(2), 128-137

İnal, Y. ve Kiraz, E. (2008). Bilgisayar Oyunları İdeoloji İçerir Mi?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 523-544

İşçibaşı, Y. (2011). Bilgisayar, İnternet ve Video Oyunları Arasında Çocuklar. *Journal Of Selcuk Communication,* 7(1), 122-130

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Nedim Bal, P., Metan H. (2016). Bilgisayar Bağımlılığı İle Baş Etme Psiko-Eğitimi Programının 9. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 16 (1), 62-74.

Onay, P. D.; Tüfekçi A. ve Çağıltay, K. (2005). *Türkiye'deki Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: ODTU ve Gazi Üniversitesi Öğrencileri Arası Karşılaştırmalı Bir Çalışma*, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı, Ankara.

Pedagoji Derneği. (Mayıs 2019). *Çocuk ve Oyun.* https://pedagojidernegi.com/cocuk-ve-oyun/ , Erişim Tarihi: 15.05.2019

Roussos, P. (2007). The Greek Computer Attitudes Scale: Construction And Assessment Of Psychometric Properties. *Computers in Human Behavior,* 23, 578-590

Şakiroğlu, M. ve Poyraz Akyol, C. (2018*). Çocukları Sanal Dünyada(n) Koruma Kılavuzu*. İstanbul: Hayygrup Yayıncılık.

TUİK. (Ağustos 2018). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2018*. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27819 , Erişim Tarihi: 10.10.2018

Yüksel, M., Yılmaz, E. (2016). Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elementary Education Online,* 15(3), 1031-1042.

İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Examination of Parents' Awareness about Primary School Students' Technology Use Regarding Various Variables

Özlem Doğan Temur[1], Sedat Turgut[2], Kemal Özdemir[3]

Özet

Bu araştırmada ilkokul öğrenci velilerinin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının ve bu farkındalığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örneklemeye göre belirlenmiş 300 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Veriler "İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Veriler analiz edilirken ölçekten alınan puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında iki grubun ortalamaları karşılaştırılırken ilişkisiz örneklemler için t-Testi, ikiden fazla grubun ortalamaları karşılaştırılırken tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda velilerin çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının genel olarak iyi seviyede olduğu, bazı durumlarda erkek velilerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çocuklarının sınıf seviyesi arttıkça velilerin farkındalıklarının da arttığı görülmüştür. Evinde daha çok sayıda teknolojik ürün ve internet bağlantısı bulunan velilerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulgular evlerinde internet bağlantıları olmayan, düzenli olarak internete girmedikleri ve herhangi bir amaç için internetten faydalanmadıkları düşünülen velilerin görece teknolojiden uzak olduklarına ve bu konudaki farkındalıklarının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, ilkokul, veli, farkındalık

Abstract

This study aims to examine the awareness of parents about primary school students' technology use and to examine this awareness in terms of various variables. The survey method was used in the research.The study group was determined according to the convenience sampling method. In this context, the study group consisted of 300 primary school parents. The data were collected through "Parent Awareness Scale for Primary School Students Using Technology". While analyzing the data, t-Test was used for unrelated samples to compare the mean of two groups and one-way ANOVA was used for more than two groups. As a result of the research, it has been determined that the awareness of parents about primary school students' technology use is generally good and in some cases male parents' awareness is higher. Parents' awareness increases as their children's class grade increases. Parents who have more technological products and internet connections at home have higher awareness. The findings indicate that parents who do not have internet connection at their houses, do not regularly access the internet and do not use the internet for any purpose are relatively distant from technology and their awareness is low.

Keywords: Technology, primary school, parent, awareness

Giriş

Yaşadığımız çağda teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Başta akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, internet olmak üzere teknoloji ürünleri günlük yaşantımızda giderek artan bir oranda ve aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bireyler internet ortamında hızlı bir şekilde bilgiye ulaşabilmekte, çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmekte ve iletişim kurabilmektedir. Teknoloji insan hayatını büyük ölçüde kolaylaştırmakla birlikte çeşitli olumsuzluklara da neden olmaktadır. Özellikle çocukların ve gençlerin hayatlarının teknoloji ürünleri tarafından istila edildiği söylenebilir. Çocuklar erken yaşlarda çeşitli teknolojik cihazlara sahip olabilmekte ve internet ortamlarında her türlü platforma erişebilmektedir (Lenhart, 2010, 2015). Gençler yeni teknolojileri keşfetmekten heyecan duymakta ve sosyal medya hesabına sahip olmanın faydalı olduğunu düşünmektedirler (OECD, 2017). Gençler teknoloji ürünlerini anlamada ebeveynlerine oranla oldukça yeteneklidirler (Cranor, Durity, Marsh ve Ur, 2014). Bu durum ebeveynler açısından çeşitli problemler yaratmaktadır (Lenhart, 2015). Teknoloji ürünleri çocukların gelişimlerine fayda sağlamanın yanı sıra onlar için çeşitli riskler de barındırmaktadır (OECD, 2012). Gençlerin çoğu teknoloji ürünleri ile uğraşırken zamanı unutmakta, internet erişimleri olmadığı zamanlarda ise kendilerini kötü hissetmektedirler (OECD, 2017). Birçok genç cep telefonları olmadığı taktirde yalnızlık ve endişe hissetmektedir (Jiang, 2018). Gençler gizlilik kaygısı taşımadan sosyal medya platformlarında kişisel bilgilerini paylaşabilmektedirler (Madden, Lenhart, Duggan, Cortesi ve Gasser, 2013). Yine çocuklar ve gençler uygunsuz içeriğe sahip sitelerde gezinebilmekte (Livingstone, Haddon, Görzig ve Ólafsson, 2011) ve bu platformlarda siber zorbalığa maruz kalabilmektedirler (Livingstone, Stoilova ve Kelly, 2016).

[1] Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ozlemdtemur@gmail.com
[2] Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, sdtturgut42@hotmail.com
[3] Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Şehitler İlkokulu, Sınıf Öğretmeni, Türkiye, kemalzdmr@yahoo.com

Teknolojinin aile hayatındaki etkisinin artmasıyla birlikte kontrolsüz ve aşırı teknoloji kullanımının ortaya çıkardığı olumsuzluklar ebeveynlerin gündemlerini meşgul etmeye başlamıştır. Bu noktada ailelere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü yetişkinlerin teknoloji kullanımıyla ilgili durumları çocuğun farkındalığına etki edebilmektedir (Nakayama, 2011). Ebeveynler teknoloji kullanımına yönelik çocuklarıyla sürekli konuşmalı (Anastasiades, Vitalaki ve Gertzakis, 2008), sakınılması gereken davranışları kural olarak belirtmekten kaçınmalı, çocuklarından sergilemesini bekledikleri davranışları kendileri de sergilemelidirler (Blackwell, Gardiner ve Schoenebeck, 2016). Ebeveynler internet ortamında ciddi sonuçlar doğuracak kararlar vermemeleri gerektiğini çocuklarına öğretmelidirler (Wisniewski, Xu, Rosson ve Carroll, 2014). Bu noktada ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının önemi ortaya çıkmaktadır. Aileler teknoloji kullanımı konusunda bilgilerini sürekli güncellemeli ve bu bilgiler ışığında çocuklarını eğitmelidirler. Bu şekilde teknolojiden en iyi şekilde faydalanılabilecek ve teknolojinin zararlarından korunulabilecektir. Buna dayanarak araştırmada ilkokul öğrenci velilerinin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarını incelemek ve bu farkındalığın cinsiyet, öğrenim düzeyi, meslek grubu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıf düzeyi, evde bulunan teknolojik araçlar, evde internet bağlantısı ve günlük internet kullanım süresi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada belirli bir grubun özelliklerinin belirlenmesi amaçlandığından (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012) tarama yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklemeye göre belirlenmiştir. Çalışma grubunu 300 ilkokul öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu velilerden 203'ü (%67.7) kadın, 97'si (%32.3) erkektir. Öğrenim düzeyi bakımından velilerin 56'sı (%18.7) ilkokul, 46'sı (%15.3) ortaokul, 117'si (%39) lise, 70'i (23.3) üniversite ve 11'i (%3.7) lisansüstü eğitim mezunudur. Meslek olarak velilerin 25'i (%8.3) öğretmen, 7'si (%2.3) mühendis, 40'ı (%13.3) memur, 108'i (%36) ev hanımı olduğunu, 87'si (%) serbest meslek yaptığını belirtmiş, 33'ü (%11) ise mesleğini belirtmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Veriler Doğan Temur, Turgut ve Özdemir (2019) tarafından geliştirilen "İlkokul Öğrencilerinin Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Farkındalığı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek "Güvenlik (10 madde)", "Gelişim (8 madde)", "Kullanım (6 madde)" ve "Kontrol (4 madde)" olmak üzere dört faktörden oluşmakta ve toplam 28 madde içermektedir. Ölçek faktörlerinin açıkladıkları toplam varyans oranı %47.17'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .88'dir. Ölçek maddeleri "Kesinlikle Katılıyorum 5", "Katılıyorum 4", "Kararsızım 3", "Katılmıyorum 2", "Kesinlikle Katılmıyorum 1" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü için toplam puan alınabileceği gibi tamamından da toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek minimum puan 28, maksimum puan ise 140'tır. Ölçekten alınacak puanın düşük olması farkındalığın düşük olduğu, yüksek olması ise farkındalığına yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Verilerin Toplanması

Ölçek 2018-2019 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında Kütahya İli'nde bulunan bir devlet ilkokulunun öğrenci velilerine uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce velilere araştırma ile ilgili yazılı olarak bilgi verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyenlerle belirtilen tarihte okulda bir araya gelinmiştir. Üç araştırmacının hazır bulunduğu okulun toplantı salonunda gerekli bilgilendirme tekrar yapılmış ve velilerin rahat hissedebilecekleri bir oturma düzeni oluşturularak ölçek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılımının tespitinde normallik testi (Kolmogorov-Smirnov[a]), merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, ortanca, tepedeğer) ve çarpıklık-basıklık katsayısı değerlerine bakılmış bunun sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ölçekten alınan puanların değişkenlere göre karşılaştırılmasında iki grubun ortalamaları karşılaştırılırken ilişkisiz örneklemler için t-Testi, ikiden fazla grubun ortalamaları karşılaştırılırken tek yönlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin teknoloji kullanımına yönelik veli farkındalığının tespitine yönelik betimsel istatistikler ve bu farkındalığın cinsiyet, öğrenim düzeyi, meslek grubu, çocuğun cinsiyeti, çocuğun sınıf düzeyi, evde bulunan teknolojik araçlar, evde internet bağlantısı ve günlük internet

kullanım süresi değişkenleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular sırasıyla verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Sonrası Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Faktör	N	x̄	S
Güvenlik	300	41.64	5.75
Gelişim	300	30.64	5.17
Kullanım	300	20.79	4.80
Kontrol	300	18.01	2.23
Toplam	300	111.09	13.48

Tablo 1 incelendiğinde ölçekten alınan ortalama puanın x̄=111.09 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan (140) dikkate alındığında velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının iyi seviyede olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni t-Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	p
Güvenlik	Kadın	203	42.06	5.43	298	1.84	0.06
	Erkek	97	40.76	6.31			
Gelişim	Kadın	203	30.27	5.13	298	-1.79	0.07
	Erkek	97	31.41	5.20			
Kullanım	Kadın	203	20.40	4.87	298	-2.06	0.04
	Erkek	97	21.61	4.57			
Kontrol	Kadın	203	18.04	2.21	298	0.44	0.66
	Erkek	97	17.92	2.28			
Toplam	Kadın	203	110.79	13.27	298	-0.55	0.57
	Erkek	97	111.72	13.95			

Tablo 2 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre sadece "Kullanım" faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Burada kadınların faktör puan ortalamaları x̄=20.40, erkeklerin faktör puan ortalamaları ise x̄=21.61'dir. Buna dayanarak erkeklerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Öğrenim Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenlik	Gruplar Arası	309.08	4	77.27	2.37	0.05
	Gruplar İçi	9589.46	295	32.50		
	Toplam	9898.54	299			
Gelişim	Gruplar Arası	105.91	4	26.47	0.98	0.41
	Gruplar İçi	7905.20	295	26.79		
	Toplam	8011.12	299			
Kullanım	Gruplar Arası	8.475	4	2.11	0.09	0.98
	Gruplar İçi	6890.12	295	23.35		
	Toplam	6898.59	299			
Kontrol	Gruplar Arası	46.85	4	11.71	2.39	0.05
	Gruplar İçi	1444.11	295	4.89		
	Toplam	1490.97	299			

	Gruplar Arası	986.07	4	246.51		
Toplam	Gruplar İçi	53345.31	295	180.83	1.36	0.24
	Toplam	54331.38	299			

Tablo 3 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının öğrenim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05).

Tablo 4. Meslek Grubu Değişkeni ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar Arası	48.67	5	9.73		
Güvenlik	Gruplar İçi	9849.86	294	33.50	0.29	0.91
	Toplam	9898.54	299			
	Gruplar Arası	140.37	5	28.07		
Gelişim	Gruplar İçi	7870.74	294	26.77	1.04	0.38
	Toplam	8011.12	299			
	Gruplar Arası	105.03	5	21.00		
Kullanım	Gruplar İçi	6793.55	294	23.10	0.90	0.47
	Toplam	6898.59	299			
	Gruplar Arası	9.73	5	1.94		
Kontrol	Gruplar İçi	1481.23	294	5.03	0.38	0.85
	Toplam	1490.97	299			
	Gruplar Arası	649.13	5	129.82		
Toplam	Gruplar İçi	53682.24	294	182.59	0.71	0.61
	Toplam	54331.38	299			

Tablo 4 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının meslek grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05).

Tablo 5. Çocuğun Cinsiyeti Değişkeni t-Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Güvenlik	Kız	145	41.58	5.61	298	-0.17	0.86
	Erkek	155	41.70	5.89			
Gelişim	Kız	145	30.62	4.90	298	-0.06	0.95
	Erkek	155	30.65	5.43			
Kullanım	Kız	145	20.92	4.60	298	0.44	0.65
	Erkek	155	20.67	4.99			
Kontrol	Kız	145	18.15	2.18	298	1.11	0.26
	Erkek	155	17.87	2.27			
Toplam	Kız	145	111.28	13.21	298	0.24	0.80
	Erkek	155	110.90	13.76			

Tablo 5 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının çocuğun cinsiyeti değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (p>0.05).

Tablo 6. Çocuğun Sınıf Düzeyi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenlik	Gruplar Arası	151.58	3	50.52	1.53	0.20
	Gruplar İçi	9746.95	296	32.92		
	Toplam	9898.54	299			
Gelişim	Gruplar Arası	57.03	3	19.01	0.70	0.54
	Gruplar İçi	7954.08	296	26.87		
	Toplam	8011.12	299			
Kullanım	Gruplar Arası	309.80	3	103.26	4.63	0.00
	Gruplar İçi	6588.79	296	22.25		
	Toplam	6898.59	299			
Kontrol	Gruplar Arası	6.51	3	2.17	0.43	0.73
	Gruplar İçi	1484.45	296	5.01		
	Toplam	1490.97	299			
Toplam	Gruplar Arası	1159.34	3	386.44	2.15	0.09
	Gruplar İçi	53172.04	296	179.63		
	Toplam	54331.38	299			

Tablo 6 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının çocuğun sınıf düzeyi değişkenine göre sadece "Kullanım" faktöründe istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Çoklu karşılaştırmalarda bu farkın ilkokul ikinci sınıf velileri ile ilkokul dördüncü sınıf velileri arasında olduğu görülmüştür.

İkinci sınıf velilerinin faktör puan ortalamaları $\bar{x}=20.06$, dördüncü sınıf velilerinin faktör puan ortalamaları ise $\bar{x}=24.00$'dır. Buna dayanarak dördüncü sınıf velilerinin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Evde Bulunan Teknolojik Araçlar Değişkeni ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenlik	Gruplar Arası	330.31	6	55.05	1.68	0.12
	Gruplar İçi	9568.23	293	32.65		
	Toplam	9898.54	299			
Gelişim	Gruplar Arası	277.28	6	46.21	1.75	0.10
	Gruplar İçi	7733.83	293	26.39		
	Toplam	8011.12	299			
Kullanım	Gruplar Arası	211.80	6	35.30	1.54	0.16
	Gruplar İçi	6686.79	293	22.82		
	Toplam	6898.59	299			
Kontrol	Gruplar Arası	35.41	6	5.90	1.18	0.31
	Gruplar İçi	1455.55	293	4.96		
	Toplam	1490.97	299			
Toplam	Gruplar Arası	2581.02	6	430.17	2.43	0.02
	Gruplar İçi	51750.36	293	176.62		
	Toplam	54331.38	299	55.05		

Tablo 7 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının evde bulunan teknolojik araçlar değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Çoklu karşılaştırmalarda bu farkın bilgisayar-akıllı telefon-tablet ile akıllı telefon arasında olduğu görülmüştür.

Evinde bilgisayar-akıllı telefon-tablet bulunan velilerin puan ortalamaları $\bar{x}=113.66$, akıllı telefon bulunan velilerinin faktör puan ortalamaları ise $\bar{x}=107.88$'dir. Buna dayanarak evinde birden fazla teknolojik cihaz bulunan velilerinin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 8. Evde İnternet Bağlantısı Değişkeni t-Testi Sonuçları

Faktör	Gruplar	N	x̄	S	sd	t	p
Güvenlik	Var	201	42.209	5.7005	298	2.432	0.01
	Yok	99	40.505	5.7203			
Gelişim	Var	201	31.223	5.2549	298	2.816	0.00
	Yok	99	29.454	4.8239			
Kullanım	Var	201	21.408	4.6907	298	3.189	0.00
	Yok	99	19.555	4.8132			
Kontrol	Var	201	18.313	1.9173	298	3.413	0.00
	Yok	99	17.393	2.6719			
Toplam	Var	201	113.154	13.5577	298	3.860	0.00
	Yok	99	106.909	12.3644			

Tablo 8 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının evde internet bağlantısı değişkenine göre istatistiksel olarak tüm faktörlerde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Evinde internet bağlantısı bulunan velilerin puan ortalamaları $\bar{x}=113.15$, internet bağlantısı bulunmayan velilerin puan ortalamaları ise $\bar{x}=106.90$'dır. Buna dayanarak evinde internet bağlantısı bulunan velilerin farkındalıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkeni ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Güvenlik	Gruplar Arası	263.29	3	87.76	2.69	0.04
	Gruplar İçi	9635.25	296	32.55		
	Toplam	9898.54	299			
Gelişim	Gruplar Arası	17.68	3	5.89	0.21	0.88
	Gruplar İçi	7993.43	296	27.00		
	Toplam	8011.12	299			
Kullanım	Gruplar Arası	56.96	3	18.98	0.82	0.48
	Gruplar İçi	6841.63	296	23.11		
	Toplam	6898.59	299			
Kontrol	Gruplar Arası	54.76	3	18.25	3.76	0.01
	Gruplar İçi	1436.20	296	4.85		
	Toplam	1490.97	299			
Toplam	Gruplar Arası	894.63	3	298.21	1.65	0.17
	Gruplar İçi	53436.75	296	180.53		
	Toplam	54331.38	299	87.76		

Tablo 9 incelendiğinde velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının günlük internet kullanım süresi değişkenine göre "Güvenlik" ve "Kontrol" faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Çoklu karşılaştırmalarda bu farkın kullanım süresi "1-5 saat" ile "hiç" arasında olduğu görülmüştür.

"Güvenlik" faktörü için günlük internet kullanım süresini 1-5 saat olarak belirten velilerin faktör puan ortalamaları $\bar{x}$=41.98, günlük internet kullanım süresini hiç olarak belirten velilerin faktör puan ortalamaları ise $\bar{x}$=39.51'dir.

"Kontrol" faktörü için günlük internet kullanım süresini 1-5 saat olarak belirten velilerin faktör puan ortalamaları $\bar{x}$=18.18, günlük internet kullanım süresini hiç olarak belirten velilerin faktör puan ortalamaları ise $\bar{x}$=17.02'dir. Bu bulgulara dayanarak hiç internet kullanmadığını belirten velilerin farkındalıklarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul öğrenci velilerinin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarını incelemek ve bu farkındalığın çeşitli değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- Velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları genel olarak iyi seviyededir.
- Cinsiyet değişkenine göre sadece "Kullanım" faktöründe erkeklerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları daha yüksektir. Bu faktörün içerdiği maddeler teknolojinin ders çalışmak, ödev yapmak gibi akademik görevlere yönelik anlamlar ifade etmektedir. Erkeklerin farkındalıklarının yüksek olması ilgi alanlarıyla ilişkili olabilir.
- Öğrenim düzeyi değişkenine göre velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç katılımcıların 56'sının (%18.7) ilkokul, 46'sının (%15.3) ortaokul, 117'sinin (%39) lise mezunu olması ve görece eğitim düzeylerinin düşük olmasıyla ilişkili olabilir.
- Meslek grubu değişkenine göre velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç katılımcıların 203'ünün (%67.7) kadın ve bunlardan 108'inin (%36) ev hanımı olmasıyla ilişkili olabilir.
- Çocuğun cinsiyeti değişkenine göre velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu sonuç ilkokul çağındaki çocukların genellikle aynı amaç için teknolojiden yararlandıklarına işaret etmektedir.
- Çocuğun sınıf düzeyi değişkenine göre velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları sadece "Kullanım" faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. "Kullanım" faktörü akademik görevlerle ilgili maddeler içermektedir. Dördüncü sınıf velilerinin farkındalıklarının ikinci sınıf velilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte öğrencilerin akademik görevlerinin de kademeli olarak arttığına ve bu görevleri gerçekleştirmek için teknolojiden daha fazla yararlanıldığına işaret etmektedir.
- Evinde daha çok sayıda teknolojik ürün bulunan velilerin teknoloji kullanımı konusundaki farkındalıklar daha yüksektir.
- Evinde internet bağlantısı olan velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları daha yüksektir.

Günlük internet kullanım süresi değişkenine göre velilerin teknoloji kullanımına yönelik farkındalıkları "Güvenlik" ve "Kontrol" faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Günlük internet kullanım süresini "hiç" olarak belirten velilerin farkındalıkları daha düşüktür. Bu sonuç bahsedilen velilerin evlerinde internet bağlantıları olmadığına, düzenli olarak internete girmediklerine ve herhangi bir amaç için internetten faydalanmadıklarına buna bağlı olarak da teknolojiden görece uzak olduklarına işaret etmektedir. Araştırma sosyoekonomik düzeyi farklı olan bölgelerde ve daha fazla katılımcı ile gerçekleştirilerek farklı tespitler yapılabilir.

Kaynakça

Anastasiades, P. S., Vitalaki, E., & Gertzakis, N. (2008). Collaborative learning activities at a distance via interactive videoconferencing in elementary schools: Parents' attitudes. *Computers & Education, 50*(4), 1527-1539. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.02.003

Blackwell, L., Gardiner, E., & Schoenebeck, S. (2016). Managing expectations: Technology tensions among parents and teens. In *Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing, CSCW* (pp. 1390-1401). New York, US: ACM Press. https://doi.org/10.1145/2818048.2819928 adresinden erişildi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cranor, L. F., Durity, A. L., Marsh, A., & Ur, B. (2014). *Parents' and teens' perspectives on privacy in a technology-filled world.* Paper presented at the Symposium on Usable Privacy and Security (SOUPS), Menlo Park, CA. https://www.usenix.org/system/files/conference/soups2014/soups14-paper-cranor.pdf adresinden erişildi.

Doğan Temur, Ö., Turgut, S. ve Özdemir, K. (2019). *İlkokul öğrenci velilerinin çocuklarının teknoloji kullanımına yönelik farkındalıklarının incelenmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması.* 3. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Afyonkarahisar, Türkiye.

Jiang, J. (2018). *How teens and parents navigate screen time and device distractions.* Pew Research Center's Internet & American Life Project. https://www.pewinternet.org/2018/08/22/how-teens-and-parents-navigate-screen-time-and-device-distractions/ adresinden erişildi.

Lenhart, A. (2010). *Is the age at which kids get cell phones getting younger?* Pew Research Center's Internet & American Life Project. https://www.pewinternet.org/2010/12/01/is-the-age-at-which-kids-get-cell-phones-getting-younger/ adresinden erişildi.

Lenhart, A. (2015). *Teens, social media & Technology overview 2015.* Pew Research Center's Internet & American Life Project. https://www.pewinternet.org/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/ adresinden erişildi.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children: Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries.* (EU Kids Online, Deliverable D4). London, UK: EU Kids Online Network. http://eprints.lse.ac.uk/33731/1/Risks%20and%20safety%20on%20the%20internet%28lsero%29.pdf adresinden erişildi.

Livingstone, S., Stoilova, M., & Kelly, A. (2016). Cyberbullying: Incidents, trends and consequences. In *Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace* (pp.115-120). New York, USA: United Nations Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children.

Madden, M., Lenhart, A., Duggan, M., Cortesi, S., & Gasser, U. (2013). *Teens and technology 2013.* Pew Research Center's Internet & American Life Project. https://www.pewinternet.org/2013/03/13/teens-and-technology-2013/ adresinden erişildi.

Nakayama, M. (2011). Parenting style and parental monitoring with information communication technology: A study on Japanese junior high school students and their parents. *Computers in Human Behavior, 27*(5), 1800-1805. https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.03.007

OECD. (2012). *Sick on the job? Myths and realities about mental health and work.* Mental Health and Work, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264124523-en adresinden erişildi.

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being.* PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en adresinden erişildi.

Wisniewski, P., Xu, H., Rosson, M. B., & Carroll, J. M. (2014). *Adolescent online safety: The "moral" of the story.* Paper presented at the CSCW 2014, February 15-19, Baltimore, MD, USA. http://stirlab.org/wp-content/uploads/2018/06/2014_Wisnieski_AdolescentOnlineSafety.pdf adresinden erişildi.

EĞİTİM YÖNETİMİ / EDUCATIONAL ADMINISTRATION

Lisansüstü Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Problems Encountered in Graduate Education and Solutions

Gizem Saygılı[1]

Özet

Eğitim sisteminin en üst kademesinde yer alan lisansüstü eğitim sürecinin sonunda istenilen nitelikte insan gücünün yetiştirilebilmesi için bu sürecin sürekli izlenmesi ve sorgulanması gerekir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin enstitülerinde yürütülmekte olan lisansüstü eğitim çalışmalarını, öğretim elemanlarının ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Lisansüstü eğitim sürecinin işleyişine ilişkin var olan sorunların tespit edildiği ve çözüm önerilerinin geliştirildiği bu araştırma, genel tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırma, 253 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmaya, lisansüstü eğitime devam eden 68 araştırma görevlisi ve 90 yüksek lisans /doktora öğrencisi ile 95 öğretim üyesi gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anket formu internet ortamında uygulanmıştır. Sağlanan bir web adresi ve teknik donanımla tüm cevaplar otomatik olarak kaydedilmiş ve veri tabanına aktarılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirilerek çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Eğitim sistemi, lisansüstü eğitim, akademik personel

Abstract

At the end of the graduate education process, which is at the highest level of the education system, this process needs to be constantly monitored and questioned in order to be able to train the manpower of the desired quality. The aim of this research is to evaluate the graduate studies carried out in the Institutes of a State University based on the opinions of the academic staff and graduate students. This research is a descriptive study in the general screening model, in which the existing problems related to the functioning of the graduate education process are identified and solutions are developed. The research was conducted with 253 people. 68 research assistants and 90 graduate /doctoral students and 95 faculty members who went on to graduate studies participated voluntarily. The survey form developed by the researcher was used as a data collection tool. The questionnaire prepared for the views of the faculty members and graduate students was applied on the internet. With a web address and technical equipment provided, all answers are automatically saved and transferred to the database. Descriptive analysis method was used in the analysis of the obtained data. Frequency and percentage were used to describe the current situation as it is. The results of the research were evaluated in the light of the relevant literature and suggestions for solutions were made.

Keywords: Education system, graduate education, academic staff

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü ve beyin gücünü yetiştirmektir. Bunu gerçekleştirebilmek için de yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003: 10). Kimi zaman dünyanın kimi zaman da ülkenin ihtiyaçları gözetilerek belirlenen ve toplumsal bir kazanıma dönüşmesi hedeflenen becerilerin, toplumda hayat bulabilmesinin yolu eğitimden geçmektedir. Günümüzde eğitim anlayışlarının kendini yenilemesi ve değişime uğramasıyla birlikte lisansüstü eğitime yüklenen anlamlar, akademisyenlerden ve lisansüstü öğrencilerinden beklenenler de değişmektedir. Bu değişimler en çok sahip olunması gereken bilgi, becerileri ve alışkanlıkları etkilemektedir.

Lisansüstü eğitim, sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olarak eğitim sistemi içerisinde yerini almaktadır. Bu sürecin uygulama basamağında yer alan akademik personel ve lisansüstü öğrenciler ise sürecin tüm seyrini etkilemektedir. Dolayısıyla birçok üniversitenin lisansüstü eğitim süreçlerinin işleyişini gözden geçirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda bir devlet üniversitesinde yapılan bu araştırmanın, lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan belli başlı problemlere ışık tutması ve çözüm önerileri getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim sisteminin en üst kademesinde yer alan lisansüstü eğitim sürecinin sonunda istenilen nitelikte insan gücünün yetiştirilebilmesi için bu sürecin sürekli izlenmesi ve sorgulanması gerekmektedir. Bu düşünceden hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, bir devlet üniversitesinin enstitülerinde yürütülmekte olan lisansüstü eğitim çalışmalarını, öğretim elemanlarının ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, lisansüstü eğitim sürecinin işleyişi gözden geçirilerek, katılımcıların bakış açısıyla sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında değerlendirilerek çözüm önerileri getirilmiştir.

[1] Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, gizemsaygili@kmu.edu.tr

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim sürecinin işleyişine ilişkin var olan sorunların tespit edildiği ve çözüm önerilerinin geliştirildiği bu araştırma, genel tarama modelinde bir araştırmadır (Karasar, 2005:77). Araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı ve etraflıca açıklamayı hedeflediğinden betimsel bir çalışmadır (Çepni, 2005).

Araştırma Grubu

Araştırma, 253 kişi ile yürütülmüştür. Araştırmaya, lisansüstü eğitime devam eden 68 araştırma görevlisi ve 90 yüksek lisans /doktora öğrencisi ile 95 öğretim üyesi gönüllü olarak katılmıştır.

Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Alt değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	87	34
	Erkek	166	66
Yaş Grupları	22-30 yaş	133	53,0
	31-38 yaş	44	17,5
	39-46 yaş	38	15,1
	47-54 yaş	24	9,6
	55+ yaş	12	4,8
Medeni Durum	Evli	145	57,8
	Bekâr	106	42,2
Unvan	Yüksek Lisans Öğrencisi	71	28,3
	Doktora Öğrencisi	19	7,6
	Arş. Gör./Uzman/Okutman (Yüksek Lisans Öğrencisi)	21	8,4
	Arş. Gör./Uzman/Okutman (Doktora Öğrencisi)	42	16,7
	Arş. Gör. Dr. /Uzman Dr. /Okutman Dr.	5	2,0
	Dr.Öğr. Üyesi	34	13,5
	Doç. Dr.	37	14,3
	Prof. Dr.	24	9,2
Arş. Gör. Kadro Şekli	33/A	15	22,1
	35.Madde	5	7,4
	50/D	24	35,3
	ÖYP	24	35,3
Fakülteler	Su Ürünleri	5	2,0
	Fen Edebiyat	37	14,9
	Mimarlık Mühendislik	127	51,0
	Orman	20	8,0
	Teknik Eğitim	6	2,4
	Teknoloji	20	8,0
	Ziraat	34	13,7

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anket formu internet ortamında uygulanmıştır. Sağlanan bir web adresi ve teknik donanımla tüm cevaplar otomatik olarak kaydedilmiş ve veri tabanına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Araştırmada mevcut durumu olduğu şekliyle betimlemek amacıyla frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Bulgular

Bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerinin niteliksel bir değerlendirmesinin yapıldığı bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcılara bölümleri ile ilgili yeterlilik düzeyleri hakkındaki sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Bölümünüzde yeterli sayıda yardımcı akademik personel (Arş. Gör./Uzman/Okutman) bulunuyor mu?	Evet	24	25,8
	Hayır	69	74,2
Bölümünüzde bulunan yardımcı akademik personellere (Arş. Gör./Uzman/Okutman) yeterli fiziksel olanaklar(Oda, Lab., Seminer odası, Ekipman vs.) sunuluyor mu?	Evet	54	58,1
	Hayır	39	41,9

Tablo incelendiğinde katılımcıların %74,2'sinin bölümlerinde yeterli düzeyde akademik personel olmadığını düşündükleri görülmektedir. Buna ek olarak katılımcıların yarısından fazlası, bölümlerindeki yardımcı akademik personellere yeterli fiziksel olanakların sağlandığını düşünmektedirler.

Tablo 3. Katılımcıların lisansüstü eğitim süreci ile ilişkili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Bir danışmanın danışmanlık yapacağı öğrenci sayısı kaç olmalıdır?	1-3 kişi	75	47,5
	4-6 kişi	69	43,7
	7-9 kiş	5	3,2
	10-12 kişi	5	3,2
	13+ kişi	4	2,5
Lisansüstü eğitim için dil barajı olması gerektiğini düşünüyor musunuz?	Evet	58	85,3
	Hayır	10	14,7
Akademik çalışmalara günlük ne kadar vakit ayırabiliyorsunuz?	0 - 2 saat/gün	63	39,9
	2 - 4 saat/gün	45	28,5
	4 - 6 saat/gün	24	15,2
	6 - 8 saat/gün	9	5,7
	8+ saat/gün	6	3,8
	Hiç vakit ayıramıyorum	11	7,0
Yılda yaptığınız yayın sayısı kaçtır?	1,00	57	51,8
	2,00	34	30,9
	3,00	10	9,1
	4,00	3	2,7
	5,00	5	4,5
	6,00	1	,9
6111 Sayılı kanun hakkında bir bilginiz var mı?	Evet	57	35,6
	Hayır	103	64,4

Katılımcıların %47,5'i bir danışmanın 1-3 öğrenciye danışmanlık yapması gerektiğini düşünürken, %43,7'si 4-6 öğrenciye danışmanlık yapması gerektiğini düşünmektedir ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu lisansüstü eğitim için dil barajı olması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcıların %39,9'u günlük 0-2 saat, %28,5'i günlük 2-4 saat, %15,2'si ise günlük 4-6 saat akademik çalışmalara vakit ayırmaktadır. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısından fazlası yılda 1 kez, %30,9'u ise yılda 2 kez yayın yapmaktadır. Araştırmaya katılanların %64,4'ü 6111 Sayılı kanun hakkında bilgi sahibi değildir.

Tablo 4. Öğretim üyelerinin (Dr.Öğr. Üyesi, Doç. Dr., Prof. Dr.) lisansüstü eğitim süreci ve öğrencileri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Lisansüstü öğrencileriniz derslerine düzenli olarak katılıyor mu?	Evet	62	66,7
	Hayır	31	33,3
Haftalık olarak lisansüstü derslerinizi düzenli bir şekilde yapıyor musunuz?	Evet	81	87,1
	Hayır	12	12,9
Lisansüstü öğrencileriniz ile akademik çalışmalar yapıyor musunuz?	Evet	81	87,1
	Hayır	12	12,9
Lisansüstü öğrencilerinizi akademik çalışmalar (tez, makale, bildiri, poster vs) hakkında yeterince bilgilendiriyor musunuz?	Evet	90	96,8
	Hayır	3	3,2
Lisansüstü öğrencilerinizi akademik olarak donanımlı bireyler olarak yetiştirebiliyor musunuz?	Evet	73	78,5
	Hayır	20	21,5
Lisansüstü öğrenciler ile bir dönemde kaç tez bir araya geliyorsunuz?	1-5 kez	21	22,6
	6-10 kez	33	35,5
	11-15 kez	26	28,0

	16+ kez	13	14,0
Enstitü bünyesinde yüksek lisans eğitimine devam eden öğrenci sayınız (danışmanlık yapılan)	1-3 kişi	23	24,7
	4-6 kişi	48	51,6
	7-9 kişi	11	11,8
	10-12 kişi	5	5,4
	13+ kişi	6	6,5
Enstitü bünyesinde doktora eğitimine devam eden öğrenci sayınız (danışmanlık yapılan)	1-3 kişi	57	90,5
	4-6 kişi	3	4,8
	7-9 kişi	3	4,8

Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin yaklaşık olarak 2/3'ü öğrencilerin derslere düzenli olarak katıldıklarını, %87,1'i haftalık lisansüstü derslerini düzenli olarak yaptıklarını, %87,1'i lisansüstü öğrencileri ile akademik çalışmalar yaptığını, %96,8'i lisansüstü öğrencilerini akademik çalışmalar hakkında yeterince bilgilendirdiklerini, %78,5'i de lisansüstü öğrencilerini akademik donanımlı bireyler olarak yetiştirdiklerini ifade etmektedir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin az bir bölümü bir dönemde 16+ kez lisansüstü öğrencileri ile toplanmaktadır. %22,6'sı bir dönemde 1-5 kez, %35,5'i 6-10 kez, %28'i ise 11-15 kez bir araya gelmektedir. Katılımcıların %51,6'sı yüksek lisans eğitiminde 4-6 öğrenciye mevcut olarak danışmanlık yapmaktadır. Buna ek olarak katılımcıların %90,5'i doktorada mevcut olarak 1-3 öğrenciye danışmanlık yapmaktadır.

Tablo 5. Araştırma görevlilerinin görevleri işle ilişkili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	**Cevaplar**	**f**	**%**
İşinizden memnun musunuz?	Evet	59	86,8
	Hayır	9	13,2
Hedefinizdeki meslekte mi çalışıyorsunuz?	Evet	61	89,7
	Hayır	7	10,3
Araştırma Görevlilerinin, fakültelerinde aynı işleri yapmalarına karşın farklı kadrolarda olmalarını doğru buluyor musunuz?	Evet	7	10,3
	Hayır	61	89,7
YÖK Kanununda yer alan araştırma görevlilerinin görev tanımının gerçeği yansıttığını/gerçekte uygulandığını düşünüyor musunuz?	Evet	8	18,6
	Hayır	35	81,4
Görev tanımının net ve anlaşılır olmaması sorun teşkil ediyor mu?	Evet	33	94,3
	Hayır	2	5,7
Mesleğiniz açısından gelecek kaygısı yaşıyor musunuz?	Evet	49	72,1
	Hayır	19	27,9
Bölümünüzde bulunan Arş. Gör.'lere yeterli fiziksel olanak (Oda, Lab., bilgisayar, yazıcı vs.) sunuluyor mu?	Evet	16	23,5
	Hayır	52	76,5
Bölümünüzde tüm Araştırma Görevlileri (Fakülte, Enstitü, ÖYP) arasındaki iş paylaşımının adil olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	41	60,3
	Hayır	27	39,7
Bölümde yapmanız gereken görevler, kendi çalışmalarınızı engelliyor mu?	Evet	36	52,9
	Hayır	32	47,1
Akademik çalışmalar ve harici idari/bölüm işleri için gerekli bilgisayar ve ofis eşyaları temininde sorun yaşıyor musunuz?	Evet	46	67,6
	Hayır	22	32,4
İdari/bölüm ve harici görevler ortalama ne kadar vaktinizi alıyor?	0 - 2 saat/gün	19	27,9
	2 - 4 saat/gün	21	30,9
	4 - 6 saat/gün	10	14,7
	6 - 8 saat/gün	3	4,4
	8+saat/gün	1	1,5
	1 gün/hafta	3	4,4
	2 gün/hafta	4	5,9
	3 gün/hafta	5	7,4
	Hiç	2	2,9

Tablo incelendiğinde araştırma görevlilerinin büyük bir bölümünün işlerinden memnun oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin büyük bir çoğunluğu aynı işleri yapmalarına rağmen farklı kadrolarda bulunmalarını yanlış bir durum olarak görmekte ve YÖK kanununda yer alan araştırma görevlisi tanımının gerçeği yansıtmadığını düşünmektedirler. Ayrıca araştırma görevlilerinin tamamına yakını görev tanımının net ve anlaşılır olmamasının sorun teşkil ettiğini düşünmektedirler. Araştırma görevlilerinin %72,1'i mesleki açıdan gelecek kaygısı yaşamaktadır. Araştırma görevlilerinin %76,5'i kendilerine yeterli fiziksel olanak sunulmadığını ve %60,3'ü araştırma görevlileri arasında iş paylaşımının adil olmadığını düşünmektedir. Araştırma görevlilerinin yarısından fazlası bölümde yapması gereken görevlerin kendi çalışmalarını engellediklerini düşünmektedir. Araştırma görevlilerinin yaklaşık olarak 2/3'üakademik ve idari/bölüm çalışmaları için bilgisayar ve ofis eşyası temininde sorun yaşamaktadır. Araştırma görevlilerinin

%27,9'u günde 0-2 saat, %30,9'u 2-4 saat, %14,7'si de 4-6 saat idari görevlerin vakitlerini aldıklarını ifade etmektedirler.

Tablo 6. Lisansüstü düzeyde eğitimine devam eden katılımcıların lisansüstü eğitim alma amaçları, eğitimin zorluk derecesi ve danışmanlarından memnun olma düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Lisansüstü eğitime başlama amacınız nedir?	Akademik Kariyer	135	85,4
	Askerlik Tecili	1	,6
	Boşta Durmamak	10	6,3
	Maaşıma Zam almak	1	,6
	Meslekte Uzmanlaşmak	1	,6
	Özel Sektörde Bir Artı Kazanmak	10	6,3
Lisansüstü eğitimin zorluk derecesini nasıl buldunuz?	Daha Zor Olmalı	29	18,4
	Gereksiz Zordu	13	8,2
	Hiç Zorlanmadım	27	17,1
	Olması Gerektiği Kadar Zor	89	56,3
Danışmanınızdan memnun musunuz?	Kesinlikle memnun değilim	11	7,0
	Kısmen memnunum	9	5,7
	Orta düzeyde memnunum	35	22,2
	Daha iyisini bulamazdım	54	34,2
	Çok memnunum	49	31,0

Mevcut olarak lisansüstü eğitim yapan katılımcıların çoğunluğu akademik kariyer yapmak için lisansüstü eğitime başlamıştır ve bu katılımcıların yarısından fazlası lisansüstü eğitimin yeterince zor olduğunu düşünmektedir. Lisansüstü eğitimi devam eden katılımcıların az bir bölümü danışmanlarından memnun değil iken, %22,2'si orta düzeyde memnundur. %34,2'si daha iyi danışman bulamayacağını düşünmekte ve %31'i çok memnun olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 7. Lisansüstü düzeyde eğitimine devam eden katılımcıların lisansüstü eğitim süreci ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Danışmanınızı siz mi seçtiniz?	Evet	128	81,0
	Hayır	30	19,0
Tez konunuzu siz mi seçtiniz?	Evet	103	65,2
	Hayır	55	34,8
Danışmanınız sizi aktif olarak yönlendiriyor mu? [Tez çalışmalarınız yönünden]	Evet	133	84,2
	Hayır	25	15,8
Danışmanınız sizi aktif olarak yönlendiriyor mu? [Yayın hazırlamaya yönelik bilimsel çalışmalar yönünden]	Evet	121	76,6
	Hayır	37	23,4
Danışmanınız sizi aktif olarak yönlendiriyor mu? [Akademik çalışmalar yönünden]	Evet	126	79,7
	Hayır	32	20,3
Danışmanınız sizi aktif olarak yönlendiriyor mu? [İdari/bölüm görevleri yönünden]	Evet	100	63,3
	Hayır	58	36,7
Lisansüstü eğitim beklentilerinizi karşıladı mı?	Evet	99	62,7
	Hayır	59	37,3
Danışmanınızın size yardımcı olmadığını düşündüğünüzde özgürce danışman değiştirme olanağınız var mı?	Evet	108	68,4
	Hayır	50	31,6
Danışmanınızla Aranızda Büyük Bir Sıkıntı Yaşadınız mı?	Evet	14	8,9
	Hayır	144	91,1
Ders harici zamanlarda danışman hocanıza ve diğer hocalarınıza ulaşmada sorun yaşıyor musunuz?	Evet	13	8,2
	Hayır	145	91,8
Danışmanınız size yeterince zaman ayırabiliyor mu?	Evet	120	75,9
	Hayır	38	24,1
Şahıs dersleriniz ve bilimsel çalışmalarınız haricinde hoca(ları)nız tarafından ekstra görev veriliyor mu?	Evet	70	44,3
	Hayır	88	55,7
Verilen fazladan görevleri yerine getirmediğiniz takdirde sorun yaşayacağınızı düşünüyor musunuz?	Evet	52	74,3
	Hayır	18	25,7
Lisansüstü eğitimde kendi hedeflerinizi gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?	Evet	79	50,0
	Hayır	79	50,0

Lisansüstü düzeyde eğitimi devam eden katılımcıların önemli bir bölümü danışmanlarını ve tez konularını kendileri seçmiştir ve danışmanlarının kendilerini tez çalışmaları, yayın hazırlama, akademik çalışmalar ve idari/bölüm görevleri konusunda aktif olarak yönlendirdiklerini ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan bu bireylerin %62,7'si lisansüstü eğitimin beklentilerini karşıladığını, %68,4'ü eğer isterlerse danışman değiştirme olanaklarının olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların büyük bir bölümü ne danışmanları ne de

diğer hocaları ile büyük bir sorun yaşamamıştır, ayrıca ders dışı zamanlarda danışmanlarına ulaşma konusunda sıkıntı yaşamamaktadırlar ve katılımcıların %75,9'u danışmanlarının kendilerine yeterince vakit ayırdığını düşünmektedir. Ancak katılımcıların yarısına yakını, derslerinin ve bilimsel çalışmalarının dışında hocaları tarafından kendilerine ekstra görevler verildiğini ve bu görevleri yerine getirmedikleri zaman çoğunlukla sorun yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitimine devam eden bu katılımcıların yarısı lisansüstü eğitimde hedeflerini gerçekleştirdiğini düşünürken, diğer yarısı hedeflerini gerçekleştirmediğini düşünmektedir.

Tablo 8. Lisansüstü düzeyde eğitimine devam eden katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde bilimsel çalışma yapma durumları ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans ve yüzdelik dağılımları

Değişkenler	Cevaplar	f	%
Üniversitede deneysel çalışmak için gerekli bilgi, teçhizat, ekipman, cihaz vb yeterli mi?	Yeterli	46	30,5
	Yetersiz	105	69,5
Yayın hazırlamada (konu bulma, deneysel çalışmalar, vb.) zorluk yaşıyor musunuz?	Evet	92	58,2
	Hayır	66	41,8
Lisansüstü çalışmanızda aldığınız eğitimin bilime katkı sağlayacak seviyede olduğunu düşünüyor musunuz?	Evet	90	57,0
	Hayır	68	43,0
Bildiri, makale vb yayın faaliyetlerini hazırlamada yeterli bilgi ve becerinin kazandırıldığını düşünüyor musunuz?	Evet	91	57,6
	Hayır	67	42,4
Lisansüstü eğitiminizde yapmak istediğiniz projeleriniz var mı?	Evet	142	89,9
	Hayır	16	10,1
Aklınızdaki projeyi yapabiliyor musunuz?	Evet	75	52,8
	Hayır	67	47,2
Üniversiteniz deneysel çalışmak için gerekli laboratuvar desteğini sağlıyor mu?	Evet	82	51,9
	Hayır	76	48,1
Üniversitenin laboratuvar imkânlarından istediğiniz zaman kolaylıkla yararlanabiliyor musunuz?	Evet	94	59,5
	Hayır	64	40,5
Üniversite araştırmalarınız için gerekli kitap, dergi, makale vb kaynaklara ulaşmada yeterli imkân sağlıyor mu?	Evet	128	81,0
	Hayır	30	19,0
Üniversitenin kütüphanesinden memnun musunuz?	Evet	132	83,5
	Hayır	26	16,5
Üniversitenin kütüphane imkânlarından istediğiniz zamanlarda kolaylıkla yararlanabiliyor musunuz?	Evet	149	94,3
	Hayır	9	5,7

Lisansüstü düzeyde eğitime devam eden katılımcıların %69,5'i deneysel çalışmalar yapmak için üniversitede yeterli ekipman olmadığını ifade etmektedirler. Ayrıca bu katılımcıların yarısından fazlası yayın hazırlama konusunda zorluk yaşandığını, lisansüstü çalışmalarının bilime katkısı olmadığını ve bildiri, makale vb yayın faaliyetleri hazırlama konusunda yeterli becerilerin kazandırılmadığını düşünmektedir. Lisansüstü eğitimi devam eden katılımcıların büyük bir çoğunluğu eğitimleri sırasında proje yapmayı istemektedir ancak sadece yarısından biraz fazlası bu projeleri yapabilmektedir. Katılımcıların yarısından fazlası üniversitenin deneysel çalışmak için laboratuvar desteği sağlandığını ve bu imkândan istedikleri zaman yararlanabildiklerini ifade etmektedirler. Katılımcıların %81'i üniversitenin araştırmalar için gerekli kitap, dergi, makale vb kaynaklara ulaşmada yeterli imkan sağladığını, üniversite kütüphanesinden memnun oldukları ve kütüphanenin imkanlarından diledikleri zaman yararlanabildiklerini belirtmektedirler.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitimin işleyişinin gözden geçirildiği bu araştırma sonucunda katılımcıların lisansüstü eğitimden memnuniyetinin ve memnuniyetsizliğinin eşit düzeyde olması dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle araştırmada dile getirilen konuları katılımcıların yaklaşık yarısı sorun olarak algılamazken yarısı algılamaktadır ve ilgili diğer sorunlara dikkat çekmektedir. Literatürde, lisansüstü eğitimde karşılaşılan sorunların ele alındığı benzer araştırmalar incelendiğinde ise çeşitli sorunların dile getirildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda; lisansüstü eğitime öğrenci seçim kriterlerinin yetersizliğine (Dilci, 2009), gerekli danışmanlık hizmetinin alınmadığına (Güven ve Tunç, 2007), derslere devam konusunda sıkıntılar yaşandığına (Kuzu ve Becit, 2007), danışman ile öğrenci arasında iletişimsizliğin olduğuna (Kara, 2008), ekonomik sıkıntılar yaşandığına (Aslan, 2007), üretilen tezlerde nitelik sorunu olduğuna (Bakioğlu ve Gürdal, 2001) ve lisansüstü eğitimin kariyer ve iş fırsatları gibi beklentileri karşılayamadığına (Demir, 2007), işaret edilmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; ilgili üniversitenin lisansüstü eğitimde maddi ve manevi teşviklerini ve desteklerini artırması, öğretim elemanlarının çalışma koşullarını iyileştirmesi, akademik danışmanlık süreçlerini daha işlevsel hale getirmesi, enstitülerinde var olan iş akışını iyileştirmesi önerilebilir.

Kaynakça

Aslan, G. (2007). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne Kayıtlı Doktora Öğrencilerinin Lisansüstü Öğretim İlişkin Sorunları, *Milli Eğitim Dergisi*, 174. 250-269.

Bakioğlu, A. ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü Tezlerde Danışman ve Öğrencilerin Rol Algıları: Yönetim İçin Göstergeler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 9-18.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Erol Ofset

Demir, C. (2007). Lisansüstü Eğitim Alan Öğrencilerin Eğitim-Öğretim Sürecinden Beklentileri ve Beklentilerinin Gerçekleşme Düzeyi. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı,* Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 195–207.

Dilci, T. (2009). *Eğitim Bilimleri Alanında Yürütülen Lisansüstü Eğitiminin Öğrenci ve Öğretim Elemanları Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ.

Güven, İ. ve Tunç, B. (2007). Lisansüstü Öğretim Öğrencilerinin Akademik Sorunları (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 157–171.

Kara, F. (2008). *Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Deneyimleri ve Okul Yaşantılarına Yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon

Karagözoğlu, G. (2003). "Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış", Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara, 77

Kuzu, A. ve Becit, G. (2007). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 380–388.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 224.

Özel Okullarda Çalışan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Kaygılar

The Concerns of Primary School Teachers in Private Schools

Adem Bayar[1], Nurcihan Zehir Gülebi[2]

Özet

Bu çalışmanın amacı özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygıların nedenlerini ortaya koymaktır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup olgu bilim desenine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Samsun iline bağlı özel okullarda görev yapan 10 öğretmenden meydana gelmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine göre çözümlenmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğretmenlerin kaygı kavramını huzursuzluk veren durum ve belirsizlik durumu şeklinde algıladıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler yaşadıkları kaygıların nedenlerini maaşlarının hiç ya da gününde ödenmemesi ve hak ettiği ücreti alamama sıralamışlardır. Bunun devamında çalışmaya katılan öğretmenler yaşanılan kaygıların azaltılması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) standart bir maaş politikası uygulamalı ve MEB'deki öğretmenlerle aynı özlük haklara sahip olunmalı gibi birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Nihayetinde, özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygı durumlarının farklı nedenlerden meydana geldiği ve farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel okul, öğretmen, kaygı

Abstract

The aim of this study is to reveal classroom teachers' concerns' reasons in private schools. This research has been done by phenomenological research design within the framework of the qualitative research approach. The study group of this research has been determined by maximum diversity sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Accordingly, the study group of consists of 10 teachers working in private schools in Samsun. The data has been collected by a semi-structured interview form prepared by the researchers. All gathered data has been analyzed in accordance with descriptive analysis method. The participant teachers have perceived the concept of concern as unrest and uncertainty. Furthermore, the participant teachers have listed their concern reasons as failure to pay their salaries at all or on the day and failure to get the salary they deserve. Subsequently, the participants have offered the following suggestions in order to reduce teachers' concerns: The Ministry of National Education (MoNE) should implement a standard salary policy and Teachers in private schools should have same personal rights as teachers in the MoNE. As a result, it is concluded that the concern levels of teachers working in private schools have been caused by different reasons and differed.

Keywords: Private school, teacher, concern

Giriş

Eğitimin amacı, bireyleri taşıdığı toplumun uyumlu bir üyesi haline getirmek ve çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle yoğurmaktır. Bireylerin, dünyadaki değişim ve gelişime ayak uydurabilecek bir biçimde yetiştirmeleri için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen, öğretme öğrenme sürecinin en önemli ögelerinden biridir. Ayrıca öğretmen, yenilik ve değişimleri takip ederek okulda verimliliği artırabilecek en belirleyici kişidir. Öğretmen gerçekleştirdiği rolünden ötürü eğitim niteliği ile yakından ilişkilidir (Ataklı, 1999).

Mesleği ne olursa olsun her bireyde; ekonomik durum, statü, toplum tarafından önemli sayılma ve statü bekleme gereksinimleri vardır. Bu gereksinimlerin karşılanması kişinin kendisini ekonomik yönden güçlü görmesini sağlayacağı gibi toplumsal yönden de değerli hissetmesini sağlamaktadır. Bu gereksinimlerin yeterince karşılanmaması bireylerin kaydı duymalarına yol açan faktörler arasındadır (Aslan, 2002).

Son yıllarda ülkemizde özel eğitim kurumları hızla yaygınlaşmakta ve gelişmektedir. Buna bağlı olarak bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin sayılarında da artış söz konusudur. Özel eğitim kurumları kendi içerisinde çalışma koşulları ve standartlarını belirler. Bu standartlar büyük ölçüde veli ve öğrencilerin memnuniyetlerine bağlı olarak oluşturulur. Öğrenci ve velilere gösterilen ilginin memnuniyeti sağlamak için önemli olduğu ve kurum imajı açısından da önemli olduğu görülmektedir. Kurum, memnuniyeti sağlamak için öğretmenlerin veli ve öğrencilere ilgi göstermesini istemektedir. Bu durumda da öğretmenlerin farklı açılardan strese maruz kalmalarına ve kaygı duymalarına yol açmaktadır (Kaya, 2009). Stresli ortam, doğrudan öğretmeni etkilediği gibi dolaylı olarak da eğitim öğretim sürecini de olumsuz etkiler. Stresli bir ortamda çalışan öğretmenin verimsizliği; öğrencilere, diğer örgütlere ve giderek tüm topluma yansımaya başlar (Aslan, 2002). Bunun yanında öğretmenlerin önüne farklı engeller koyarak kariyer gelişimlerine imkân verilmemesi de strese neden olan faktörlerden biridir. Bilgi ve yeteneklerini yeterince kullanamayan öğretmenler, kendi potansiyelini ortaya

[1] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, adembayar80@gmail.com
[2] Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Türkiye, n.zehirgulebi@gmail.com

koyamadığından engellenmenin neden olduğu bir gerilim yaşarlar. Bu durumda onlar da bıkkınlık, isteksizlik ve moral bozukluğu ortaya çıkarabilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2011).

Genel anlamda kaygı, insan yapısında var olan, çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal bir tepki olarak tanımlanmaktadır (Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2007). Singh (2011) kaygıyı, hayatın bir parçası ve stresle baş etmemize yardımcı olan etmen olarak tanımlamaktadır. Işık'a (1996) göre kaygı genel olarak tehdit eden bir durum karşısında bireylerin duyduğu korku, endişe, belirsizlik, huzursuzluk, kontrol kaybı ve sıkıntı gibi rahatsız edici bir duygudur. Bununla beraber Mishra ve Yadav (2013) da kaygının bireyin performansını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ve belirli bir sınırı aştığında ise istenilen seviyede kalması için kontrol altında kalması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygıları ortaya koymaktır.

Yöntem

Bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı kaygıları belirlemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma; çözmek, yorumlamak ve anlamlara yönelik terimlere ulaşmaya çalışan teknikler bütünüdür (Maanen, 1979). Bu kapsamda nitel araştırmacılar, insanların oluşturdukları kavramları yorumlayarak anlamaya çalışırlar (Merrıam, 2013). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim deseni, farkında olduğumuz ancak yeterli bilgiye sahip olmadığımız olay ve olgularla ilgili derinlemesine bilgi etmeyi amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Samsun iline bağlı özel okullarda görev yapan 10 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniği kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik, araştırmaya katılan bireylerin çeşitliliğinin örnekleme yansıtıldığı, çeşitlilik gösteren durumların benzerlik ve farklılık gösteren özelliklerini tespit etmeye çalışıldığı tekniktir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve 3 açık uçlu sorudan meydana gelen görüşme formu ile toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüş olup katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kaydedilen bu görüşmeler daha sonra araştırmacılar tarafından Word belgesi haline dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda belirlenen temalar ve maddeler belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda maddeler frekanslarla verildiği için, bu çalışmada da her temayla ilgili maddeler frekanslarla verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde kaygı kavramının tanımı, özel okullarda çalışan öğretmenlerin yaşadıkları kaygılara ilişkin görüşler ve bu kaygıların azaltılmasına yönelik öneriler sayısal değerlerle verilmiştir. Araştırmacılar ilk olarak öğretmenlere, "Sizce kaygı nedir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Öğretmenlerin kaygı kavramına ilişkin tanımlamalarına Tablo 1' de yer verilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerin kaygı kavramına ilişkin görüşleri

Kaygı kavramına yönelik tanımlamalar	**f**	**%**
Huzursuzluk veren durum	6	46
Belirsizlik durumu	4	31
Stres yapan durum	3	23
Toplam	13	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler kaygı kavramını huzursuzluk veren durum, belirsizlik durumu ve stres yapan durum şeklinde tanımlamışlardır.

Araştırmacılar ikinci olarak katılımcılara, "Bir özel okul öğretmeni olarak yaşadığınız kaygılar nelerdir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların bir özel okul öğretmeni olarak yaşadıkları kaygılara Tablo 2' de yer verilmiştir:

Tablo 2. Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygılara ilişkin görüşleri

Kaygı Türleri	f	%	Kaygı türlerine ile ilgili görüşler	f	%
Psikolojik Kaygılar	19	32	Veli baskısı	4	7
			İdare baskı	3	5
			Yorgunluk	3	5
			Sözleşmenin devamlılığı	2	3
			Yetersiz olma korkusu	2	3
			Güvensizlik	2	3
			Öğrenci kaybetme korkusu	2	3
			Toplum baskısı (KPSS)	1	2
Ekonomik Kaygılar	15	25	Maaşların zamanında ödenmemesi	8	13
			Hak ettiği ücreti alamama	3	5
			MEB öğretmeni ile farklı maaş uygulaması	3	5
			İleriyi görememe	1	2
Çalışma Koşulları	15	25	Uzun mesai saati	6	10
			Hafta sonu ve akşam mesaileri	5	8
			MEB'ten farklı çalışma şartları	2	3
			Ders saati sayısı	1	2
			Veli tutumuna göre idareci tavrı	1	2
Gelecek Kaygısı	11	18	Doğum sonrası işini kaybetme	5	8
			Yaşlanma sonrası uzun çalışma saatlerine ayak uyduramama	4	7
			Evlilik sonrası işini kaybetme	2	3
Toplam	60	100	Toplam	60	100

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşadığı kaygılar 4 tema altında toplanmıştır. Bu temalar *"psikolojik kaygılar, ekonomik kaygılar, çalışma koşullarına bağlı kaygılar ve gelecek kaygısı"* şeklindedir. Psikolojik kaygılar teması altında en fazla dile getirilen ifadelerin *"veli baskısı, idare baskısı ve yorgunluk"* olduğu görülmektedir. *"Sözleşmenin devamlılığı, yetersiz olma korkusu, güvensizlik, öğrenci kaybetme korkusu ve toplum baskısı (KPSS)"* da söylenen psikolojik kaygılar arasındandır. Ekonomik kaygılara bakıldığında en çok *"maaşların zamanında ödenmemesi"* durumunun ifade edildiği görülmektedir. Bunun dışında *"hak ettiği ücreti alamama, MEB öğretmeni ile farklı maaş uygulaması ve ileriyi görememe"* gibi ifadelerde bulunulmuştur. Çalışma koşullarına bağlı kaygılarda ise *"uzun mesai saati, hafta sonu ve akşam mesaileri"* en çok kullanılan ifadelerin olduğu görülmektedir. Çalışma koşullarına bağlı kaygılar arasında *"MEB'ten farklı çalışma şartları, ders saati sayısı ve veli tutumuna göre idareci tavrı"* da dile getirilmiştir. Gelecek kaygısı temasına bakıldığında *"doğum sonrası işini kaybetme, yaşlanma sonrası uzun çalışma saatlerine ayak uyduramama ve evlilik sonrası işini kaybetme"* gibi ifadelerin dile getirildiği görülmektedir.

Araştırmacılar son olarak katılımcılara, "Yaşadığınız kaygıların azaltılması için neler yapılabilir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Katılımcıların yaşadıkları kaygıların azaltılması yönelik önerilerine Tablo 3' te yer verilmiştir:

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygıları azaltmak için önerileri

Birimler	f	%	Öneriler	f	%
İdareciler	19	40	Güven vermeli	6	13
			4 yıllık sözleşme yapmalı	5	11
			Sorunlara karşı destek olmalı	4	9

			Maaşlarını zamanında yatırmalı	2	4
			Mesleki gelişim için kaynak sağlamalı	1	2
			Tüm öğretmenlere eşit haklar sağlamalı	1	2
MEB	18	38	Standart bir maaş politikası oluşturmalı	7	15
			Çalışma saatleri düzenlenmeli	5	11
			MEB'deki öğretmenlerle aynı özlük hakları verilmeli	3	6
			Öğretmenleri güvence altına almalı	2	4
			Öğretmenler için okullara teşvik verilmeli	1	2
Veli	10	21	Öğretmene destek olmalı	4	9
			Öğretmenle işbirliği içerisinde olmalı	3	6
			Yapıcı olmalı	2	4
			Çocukları ile ilgilenmeli	1	2
Toplam	47	100	Toplam	47	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşadıkları kaygıları azaltmaya yönelik önerileri *"idareciler, MEB ve veli"* temaları altında toplanmıştır. Öğretmenler idareciler teması altında *"güven vermeli, 4 yıllık sözleşme yapmalı, sorunlara karşı destek olmalı, maaşlarını zamanında yatırmalı, mesleki gelişim için kaynak sağlamalı ve tüm öğretmenlere eşit haklar sağlamalı"* şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. MEB teması altında ifade edilen öneriler *"standart bir maaş politikası oluşturmalı, çalışma saatleri düzenlenmeli, MEB'deki öğretmenlerle aynı özlük hakları verilmeli, öğretmenleri güvence altına almalı, öğretmenler için okullara teşvik verilmeli"* şeklinde sıralanmıştır. Son olarak da öğretmenler veli teması altında *"öğretmene destek olmalı, öğretmenle işbirliği içerisinde olmalı, yapıcı olmalı ve çocukları ile ilgilenmeli"* şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler kaygı kavramını; huzursuzluk veren durum, belirsizlik durumu, stres yapma şeklinde tanımlamışlar. Bu durumda kaygının yaşanması istenmeyen bir durum olduğu sonucunu çıkarılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler kaygı durumlarını psikolojik kaygılar, ekonomik kaygılar, çalışma koşullarına bağlı kaygılar ve gelecek kaygısı kategorileri altında sınıflandırmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin en çok psikolojik kaygı yaşadığı görülmektedir. Psikolojik baskıların başında ise veli baskısının en fazla kaygı oluşturan durum olduğu görülmektedir. Özel okullarda eğitim kalitesinin sürdürülebilmesi veli ve öğrenci memnuniyetine bağlıdır. Eğitim kalitesinden memnun olmayan veli, öğrencisini okuldan alabilir (Çelikten, 2010). Bu bağlamda, özel okula gelen öğrencilerin velilerini memnun etme çabası öğretmenlerin psikolojik kaygı yaşamasına neden olduğu söylenebilir. Psikolojik kaygılardan bir diğeri ise sözleşmelerin yenilenmeme ihtimalinin var olmasıdır. Özel okullardaki öğretmen alımları, devlet okullarındaki gibi bir atama sistemi ile değil daha çok yıllık sözleşmeler yapılarak olmaktadır. Her yıl sözleşmenin fes edilmesi, özel okullarda çalışan öğretmenler üzerinde kaygı durumu oluşturmaktadır (Ağırbay, 2018). Eryaman ve Sönmezer (2008) de özel okul öğretmenlerinin iş güvencesine sahip olmadığını belirtmişlerdir. Ekonomik kaygılara bakıldığında, en başta maaşların zamanında ödenmemesi şüphesi yer almaktadır. Bu durumun nedeni, öğretmenlerin geçmiş yaşantılarında maaşını zamanında alamamasının etkisi ile kurumuna güven duyamadıklarından kaynaklanabilir. Demir (1997) yaptığı çalışmada okullardaki yönetici ve öğretmenleri etkileyen başlıca stres kaynaklarını, ücret yetersizliği ve emeklerinin karşılığını alamamak şeklinde saptamıştır. Başturan (2018) yaptığı çalışmada, özel okullarda çalışan öğretmenlerin %35,5' inin asgari ücret ve altında ücret aldığını ortaya koymuştur. Sağlam ve Çiçek (2005) yaptıkları çalışmada, en yüksek problemin düşük maaş olduğunu tespit etmişlerdir. Birçok öğretmen mali sıkıntılar düzeltilmedikçe bir ilerleme kaydedemeyeceklerinden bahsetmiştir (Demir ve Arı, 2013). Seferoğlu (2001) çalışmasında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için aldıkları maaştan yeterli bütçe ayıramadıklarını saptamıştır. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmayla benzerlik gösteren öğretmenlerin aldıkları maaştan memnun olmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Çalışma koşullarından kaynaklanan kaygılarda ise en çok uzun mesai saatleri söylenmiştir. Bu durum MEB' te çalışan öğretmenlere göre bir hayli uzun çalışma saatlerinden, hafta içi akşam ve hafta sonu çalışma saatlerinin var olmasından kaynaklanır. Uzun çalışma mesaisinin öğretmenler üzerinde olumsuz etki bıraktığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Başturan'ın (2018) da yaptığı çalışmada, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla mesai harcadıkları, tatil azlığı ve uzun mesai saatleri ifade edilen sorunlar arasında görülmektedir. Yine Yılmaz ve Altınkurt'un

(2011) yaptıkları çalışmada da özel dershane öğretmenlerinin haftada 50-60 saat çalıştıkları görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Doğum nedeniyle işini kaybetme de gelecek kaygısının başında gelmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, işin devamlılığı konusunda kendileri güvende hissetmedikleri ve bu durumun onlarda kaygı oluşturduğu sonucu çıkarılabilir.
Öğretmenlerin çoğu yaşadıkları kaygıların azaltılması için idareciler tarafından güven verilmesi gerektiği ve sözleşmelerin 4 yıllık periyotlarla yenilenmesi gerektiği düşüncesini dile getirmektedirler. Bu durumda öğretmenlerin kendilerine güvende hissetmedikleri ve kendilerini güvende hissetmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları kaygıları azaltmak için, MEB'in standart bir maaş politikası oluşturması gerektiği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin maddi anlamda da kendilerini yeterince güvende hissetmedikleri, yetkililerin bu konuda öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak çalışmalar yapmasını bekledikleri görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin yaşadıkları kaygıları azaltması için, velilerin öğretmene destek olmalarını ve işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerektiği görülmektedir. Bunun sonucu olarak da öğretmenlerin, veli işbirliğine önem verdiği ve velinin desteği ile yaşadığı kaygıların belli ölçüde azalacağı anlaşılmaktadır. Öğretmenler ve veliler, işbirliği içerisinde olduğunda disiplin problemlerine daha kolay çözüm bulabilirler (Sirkeci, 2010). Veliler, öğretmenlerle çocuklarının eğitimi için ortak olmayı başarabilirlerse her iki taraf içinde daha iyi sonuçlar meydana gelir (Küçükahmet, 2000).

Nihayetinde, özel okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları kaygı durumlarının farklı nedenlerden meydana geldiği ve farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tüm bu sonuçlar neticesinde, özel okullarda çalışan öğretmenlerin kaygılarının azaltılması için idareciler ve MEB öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayıcı uygulamalara yer vermesi gerekir. MEB özel okullarda çalışan tüm öğretmenler için geçerli olacak yönetmelik yayınlayarak kurumları bu yönetmelik çerçevesinde denetlemelidir. Ayrıca MEB' te çalışan öğretmenlerin sahip olduğu özlük hakları, özel okullarda çalışan öğretmenlere de verilerek bu öğretmenlerin yaşadıkları güven problemleri ortadan kaldırılmaya çalışılabilir.

Kaynakça

Ağırbay, F. (2018). *Özel okul öğretmenlerinin örgütsel ve meslekî bağlılıkları ile işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.

Aslan, M. (2002). Örgütsel stres. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(4), 1- 14.

Ataklı, A. (1999). Stres kaynakları, stresin öğretmenlik mesleğindeki yeri, okul yönetici ve velilerin anlayışlılık düzeyine öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Amme İdaresi Dergisi, 32*(2), 59-67.

Başturan, C. (2018). *Devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki sorun tanımlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelikten, B. (2010). *Özel okul velilerinin okul tercihlerini etkileyen faktörler.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *19*(2), 207-237.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları – Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 107-126.

Demir, K. (1997). *Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin iş stresi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Eryaman, M. Y. ve Sönmezer, M. G. (2008). Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *4*(2), 189-212.

Kaya, E. (2009). *Özel okul öğretmenlerinin duygusal emek davranışını algılama biçimleri ile iş doyumları ve iş stresleri arasındaki ilişki.* Yükseklisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Küçükahmet, L. (2000). *Sınıf yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Maanen, J.V. (1979). *Qualitative methodology*. Amerika: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Mishra, S. K. ve Yadav, B. (2013). Job anxiety and personality adjustment of secondary school teachers in relation of gender and types of teacher. *Educational Research International, 1*(1), 105-126.

Özkalp, E. ve Ç. Kırel (2001). Örgütsel davranış. Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayın No:149, Eskişehir.

Tümkaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zekâ, mizah tarzları ve yaşam doyumu: Üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 30*(3), 1-18.

Sağlam, M. ve Çiçek Sağlam, A. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 317-328.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149,12-18.

Singh, S. (2011). Level of anxiety among prospective teachers. *SPIJE, 7*(7), 17-21.

Sirkeci, B. (2010). Özel *ve devlet ilköğretim okulları birinci kademesindeki öğretmenlerin, sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve yaklaşım biçimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı, Elazığ.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dershane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi,* 640.

Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Müdür Olmak: Yönetsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Becoming A Manager In Multi-Graded Schools: Administrative Problems and Solutions Proposals

Ahmet Melih Güneş [1]

Özet

Bu çalışmanın amacı birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunların çözümüne ilişin önerilerini belirlemektir. Bu çalışmaya toplam Balıkesir ilinde göre yapan 7 müdür yetkili öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecine ilişkin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre müdür yetkili öğretmenler; veli ve muhtarla ilgili çeşitli sıkıntılar yaşadıkları; ekonomik açıdan yeterli destek alamadıkları; bakım ve onarım açısından okullarında eksikliklerinin olduğu ve idari yazışmalarda da yeteri kadar zaman bulamadıkları sonuçları ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca müdür yetkili öğretmenler birleştirilmiş sınıflı okullara ilişkin çeşitli öneriler de sunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, müdür yetkili öğretmen, yönetsel sorunlar

Abstract

The aim of this study is to determine the problems experienced by the directors authorized teachers working in the multi-graded classes in the management process and their suggestions for the solution of these problems. A total of 7 directors authorized teachers participated in Balıkesir province in this study. Multi-stage sampling method was used in the selection of the directors authorized teachers who participated in the study. The opinions of the directors authorized teachers about the management process were collected through a semi-structured interview form. The data obtained were analyzed by content analysis method from qualitative research designs. According to the results obtained from the research, the directors authorized teachers are; the parents and the reeve are experiencing various problems; they do not receive sufficient economic support; It was found that there were deficiencies in schools in terms of maintenance and repair and they could not find enough time in administrative correspondence. In the research, also the directors authorized teachers made various suggestions about the unified multi-graded schools.

Keywords: Multi-graded classes, directors authorized teachers, administrative problems

Giriş

Birleştirilmiş sınıflı okul uygulaması hem dünyada hem de Türkiye'de yaygın olan, önemini hala koruyan ve yoğun tartışmaların yapıldığı bir olgu olarak varlığını devam ettirmektedir. Cumhuriyet'in kurulduğu günden bu yana kırsal yörelere eğitim hizmetlerinin ulaştırılması ve etkili biçimde sunulması konusu güncelliğini koruyan bir olgudur (Elma, 2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarla ilgili tanımlamalar incelendiğinde; Hargreaves ve diğerleri (2001) aynı anda iki veya daha fazla sınıfın bir öğretmenin sorumluluğunda olması; Köklü (2000) ise birden fazla sınıfın bir öğretmen yönetiminde, birlikte çalışma esasına dayalı olarak oluşturulmuş bir sınıf olarak tanımlamışlardır. Birleştirilmiş sınıflar sağladığı avantajlarla beraber çeşitli sıkıntıları da barındıran ve bu haliyle de sürekli tartışılmaya devam etmekte olan bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yaşanılan sıkıntılardan en çok etkilenen ve bu sıkıntılarla baş etmeye çalışan en önemli kişinin müdür yetkili öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müstakil bir okul olarak kabul edilmedikleri sebebiyle bu okullara müstakil olarak müdürlük kadrosu verilmemektedir. Dolayısıyla bu okullara atanan öğretmenlerden birisi müdür olarak atanır ve "müdür yetkili öğretmen" olarak tanımlanır. Müdür yetkili öğretmen hem öğretmenlik hem de yöneticilik görevini sürdürürler. Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan Müdür Yetkili Öğretmenler köyde kalmanın getirmiş olduğu zorlukların yanında, öğretmenlik mesleğinde ve okulun yönetim sürecinde birçok alanda sorunla karşı karşıya kalabilmektedirler (Çam Tosun ve Filiz, 2017). Müdür yetkili öğretmenlerin hem öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmeleri hem de yaşadıkları sorunlarla baş edebilmeleri ise ayrı bir sorumluluk doğurmaktadır. Müdür yetkili öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ne olduğu ve bu sorunları çözme yöntemlerini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple müdür yetkili öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirirken ne gibi sorunlar yaşadıkları araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişin önerilerini belirlemek amaçlanmıştır.

[1] Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, melihgunes@gmail.com

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan müdür yetkili öğretmenlerin yönetim sürecinde yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

2018 – 2019 Eğitim Öğretim yılında Balıkesir ilinde görev yapan 7 müdür yetkili öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan müdür yetkili öğretmenlerin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmada müdür yetkili öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda en az 1 yıl müdürlük yapması ölçütü benimsenmiştir. İkinci aşamada ise kolay ulaşılabilen durum örneklemesi kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerde araştırmacılar tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların belirlenmesi sürecinde hazırlanan 13 adet soru alan uzmanlarına gönderilmiştir. Geri bildirimler sonucunda bazı sorular silinmiş, bazı sorular da birleştirilmiştir. Formun son şeklinde 9 adet soru yer almaktadır. Veri kaybını engellemek amacıyla katılımcıların izni ile görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada *e*lde edilen veriler nitel araştırma desenlerinden içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi açık uçlu soruya verilen yanıtlar ayrı ayrı okunarak kodlanmış, kategoriler ve ana tema belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığın artırılması amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın taranarak konu ile ilgili bir kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Verilerin analiz ve yorumlanmasında «araştırmacı çeşitlemesi» ile araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ve ulaşılan kodları birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılarak, yorumlanarak ve kavramsallaştırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ve gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu şekilde derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın tutarlığına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla öğretmen adaylarının görüşlerinden sıkça alıntılar yapılmış, çalışma grubu seçimi ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Veli Desteğine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri (Maddi Destek)

Kod	*f*
Aidat	4
Her zaman	3

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarda genellikle velilerin maddi destek sağlamasıyla ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlar içerisindeki en büyük etmenin aidat noktasında olduğu görülmüştür. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M2: *Velilerden 100 TL bağış istiyoruz. Ya okula gelip sobayı kendiniz yakın, okulu süpürün ya da para gönderin diyoruz onlarda o şekilde karşılıyorlar. Başka destek vermiyorlar.* (Aidat)

M3: *Olmaya çalışıyorlar. Ellerinden geleni yapıyorlar. Veliler okula sahip çıkıyor.* (Her Zaman)

Tablo 2. Veli Desteğine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri (Çocuklarla İlgilenme)

Kod	*f*
Veliler ilgili	2
Veliler ilgisiz	5

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde genellikle velilerin çocuklarıyla ilgilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M4 *çocuklarıyla da çok ilgililer. Her şeyiyle ilgileniyorlar. Çok saygılılar.* (Veliler İlgili)

M2: *İlgilenen de var ilgilenmeyen de var. Temizlik ve sağlık anlamında çocuğuyla ilgilenen 4-5 kişidir. Ama ilgilenmeyen daha fazla. Salıyorlar çocuğu, okula gönderiyorlar sanki bizde sihirli değnek var profesör yapalım.* (Veliler İlgisiz)

Tablo 3. Muhtar - okul ilişkisine yönelik müdür yetkili öğretmen görüşleri

Kod	*f*
Muhtar ilgili	3
Muhtar ilgisiz	4

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde muhtar desteği noktasında 4 okulda çeşitli sıkıntılar yaşandığı; diğer okullarda ise muhtar desteği noktasında herhangi bir sıkıntı yaşanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M3: G*ayet iyi aramız. Okula gidip geliyor. Arkadaş gibiyiz diyebilirim. Kopuk değiliz. Sorunlar için elinden geleni yapmaya çalışıyor.* (Muhtar İlgili)

M6: *Bizimle diyaloğu olmadığı için çok sık olmuyor. Girişken bir muhtar değil. Okul ya da köyün sorunlarıyla ilgilenmiyor maalesef. O yüzden bu okula da yansıyor. Anca çok defa söylersem o zaman yapıyor.* (Muhtar İlgisiz)

Tablo 4. Okulun maddi (parasal) sorunlarına ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Kod	*f*
Ekonomik sıkıntı çekme	6
Ekonomik sıkıntı çekmeme	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde genellikle okullarda ekonomik açıdan sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M7: *Toplanan parayla onarım yapmak veya diğer işleri yapmanın mümkünatı yok.* (Ekonomik Sıkıntı Çekme)

M6: *Fazla değil biz iyiyiz.* (Ekonomik Sıkıntı Çekmeme)

Tablo 5. Ekonomik sıkıntıların çözümüne ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Kod	*f*
Kendi girişimiyle	6
Veli desteğiyle	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarında yaşadıkları ekonomik sıkıntıları genellikle kendi girişimleriyle çözdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M1: *MEM de de para yok. MEM de benim yaptığımın aynısını yapacak gidecek Balya' dan madenden isteyecek başkalarından isteyecek.* (Kendi Girişimiyle)

M3: *Veliler destek sağlıyor.* (Veli Desteğiyle)

Tablo 6. Bakım-onarım-personel sorunlarına ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	*f*
İHTİYAÇ	OKUL İÇİ	Badana	2
		Baca değişmeli	2
		Eski tesisat	1
		Tuvalet akıtıyor	1
		Kapı ve pencereler eski	1
		Tadilat işleri	1
		Sifon bozuk	1

	OKUL DIŞI	Dışarıda bulunan tuvaletler	1
		Çamurlu bahçe zemini	1
		Bahçe duvarı yıkık	1
		Temizlikçi yok	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarında bakım, onarım ve personel sorunları İhtiyaç teması; okul içi ve okul dışı kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin genellikle okul içi bakım ve onarım sorunlarının daha çok olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M6: *Okul içi ve dışımım boyanması gerekiyor.* (Okul İçi – Badana)

M2: *Tuvaletimiz dışarıda yağmur yağdığı zaman akıtıyor.* (Okul İçi - Tuvalet Akıtıyor)

M3: *Tuvaletler lavabolar dışarıda, okulun içine yapalım dedik ama olmuyor. İşlemi gerçekleştiremiyoruz.* (Okul Dışı - Dışarıda Bulunan Tuvaletler)

M7: *Bize bir temizlikçi gönderseler iyi olacak. Merkezde fazla kadroları harcıyorlar ama bizi dikkate almıyorlar.* (Okul Dışı - Temizlikçi Yok)

Tablo 7. Bakım-onarım-personel sorunlarının çözümüne ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	*f*
ÇÖZÜM	KURUMSAL	MEM' de bütçe yok	4
		Belediye desteği	3
		Kooperatiften karşılama	1
		Okul aile birliği	1
	BİREYSEL	Veli desteği	4
		Hayırsever arıyoruz	1
		Cepten harcama	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarında bakım, onarım ve personel sorunlarına ilişkin çözümleri, Çözüm teması; kurumsal ve bireysel kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin genellikle kurumsal çözüm sürecinden yararlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M1: *Kooperatiften karşılıyoruz okulun fiziksel ihtiyaçlarını.* (Kurumsal - Kooperatiften Karşılama)

M5: *MEM' in ve bizim bütçemiz olmadığı için bize tek faydası olan kurum belediyeler oluyor. Belediyelerin insafına kalmış.* (Kurumsal - Belediye Desteği)

M6: *Ben sisteme onarım ihtiyaçlarını giriyorum ama hiçbiri çözülmüyor. İl ve ilçe onaylıyor ama kimse gelip bunu yapmıyor. Onlarda da para yok.* (Kurumsal – MEM' de Bütçe Yok)

M4: *Boya olduğu zaman ailelerden destek alıyoruz. Velilerin desteğiyle yürüyor işler.* (Bireysel - Veli Desteği)

Tablo 8. İdari yazışma sorunlarına ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	*f*
PROBLEM	DENEYİM	Resmi yazılar için zaman bulamama	4
		İdari işlere hakim olamama	2
	DONANIM	Resmi belge yükü	1
		İnternet sıkıntısı	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarında idari yazışma sorunları Problem teması; deneyim ve donanım kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin genellikle deneyim sebepli sorunları daha çok yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M2: *İçeri girip müdürlük işlerini yapıyorum. Mecburen yazıyı göndermeyince MEM arıyor neden göndermedin diye.* (Deneyim - Resmi Yazılar İçin Zaman Bulamama)

M4: Sürekli o işi yapmadığım için bir şeyler oturmuyor. Unutuyorum. Çok da yoğunlaşamıyorum idari işlere. (Deneyim - İdari İşlerde Tecrübesizlik)

M6: *Şu ana kadar benden büyük okullardan istedikleri neredeyse her şeyi benden istediler. Ya öğrenciyi ihmal edecez ya da yazıyı.* (Donanım - Resmi Belge Yükü)

Tablo 9. İdari yazışma sorunlarının çözümüne ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Kod	*f*
Dersi bırakıp yazıyı gönderme	5
Dersten sonra yazıyı gönderme	2

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okullarında idari yazışma sorunlarının çözümü için genellikle dersi bırakıp yazıyı gönderdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir:

M6 *Bazen yazı geliyor dersler sırasında o sırada öğrencileri bırakıp o yazıyla ilgileniyorsunuz.* (Dersi Bırakıp Yazıyı Gönderme)

M2: *Whatsapp grubumuz var ama ben sessize alıyorum o grubu. Onlar bizi normal okul müdürü olarak değerlendiriyorlar. Bu yazıyı neden göndermedin diye. Bizim burada asli görevimiz öğretmenlik. 3ten sonra gönderiyorum.* (Dersten Sonra Yazıyı Gönderme)

Tablo 10. Milli Eğitim Müdürlüğü'nün desteğine ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Kod	*f*
Destek olma	3
Sadece manevi destek	3
Destek olmama	4
Bütçe olmaması	2
Sürekli proje isteme	1
Dikkate almama	1
Birleştirilmiş sınıf hakkında bilgisizlik	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde Milli Eğitim Müdürlüğü'nün kendilerine destek olmadığı; desteğin olduğunu belirten müdür yetkili öğretmenler de Milli Eğitim Müdürlüğü'nün sadece manevi destek verdiğini ifade etmişlerdir. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M6: Bütün şube müdürleriyle konuşuyorum hepsi destek oluyor. (Destek Olma - Sadece Manevi Destek)

M2: *Şu an buna gülüyorum. MEM' e yazıyoruz ama hiçbir şey olmuyor. Ders araç gereçleri yok diyorum ne ihtiyacınız var diyorlar 2 futbol topu gönderiyorlar. Açıklama olarak bütçe yok diyorlar.* (Destek Olmama - Bütçe Olmaması)

M7: *Büyük okullardan istedikleri her türlü projeyi bizden de bekliyorlar. Her hafta proje istiyorlar. Ben ders mi göstereceğim yoksa proje mi yapacağım. Bunu dile getirdiğimiz zaman da "işten kaçıyorsunuz" yapıştırması yapıyorlar. İdarecilikle ilgili sistemi bilmiyorum. Ben şöyle diyorum "vereyim bu parayı onlar yapsın bu işi o zaman"* (Destek Olmama - Sürekli Proje İsteme)

M3: *Biraz yüzeysel oluyor. Onlar karar vermiş oluyor ve senin dediklerinde pek bir şey yapmıyorlar. Dinliyorlar ama çok bir şey yapmıyorlar. Arkası yok yani.* (Destek Olmama - Dikkate Almama)

Tablo 11. Birleştirilmiş sınıflı bir okul olmanın avantajına ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	*f*
KATKI	KİŞİSEL	Bireysel ilgilenme imkanı	1
		Kişisel gelişime katkı sağlaması	1
		Sosyal gelişim	1
	EĞİTSEL	Konuları pekiştirmesi	3
		Akran öğrenme	2

	Ön öğrenme sağlaması	1
	Sanat ve spor dersleri bir arada işleme kolaylığı	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı bir okul olmanın avantajına ilişkin görüşleri Katkı teması; kişisel ve eğitsel kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okulların genellikle eğitsel katkılarının daha çok olduğunu belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M7: *Eğer öğrencin iyiyse dörtlere ders anlatırken onlar dinliyor. Akran öğrenme ama öğrenci iyiyse. Başka bir avantajını göremiyorum.* (Eğitsel – Akran Öğrenme)

M4: *Öğrenci aynı konuyu her sene tekrar tekrar duyuyor. Konuları pekiştirmiş oluyor.* (Eğitsel - Konuları Pekiştirmesi)

M6: *Resim, müzik beden gibi dersleri bir arada yapabiliyoruz. Mesela flüt öğretirken aynı anda bütün sınıflarla ders işleyebiliyoruz.* (Eğitsel - Sanat Ve Spor Dersleri Bir Arada İşleme Kolaylığı)

M3: *Öğrenciler birbirleriyle yardımlaşmayı çok fazla gerçekleştiriyorlar. Sınıf ortamında kardeşçe paylaşma var, iletişim daha iyi. Sınıfta birlikte öğrenme, birlikte paylaşma var.* (Kişisel- Sosyal Gelişim)

Tablo 12. Birleştirilmiş sınıflı bir okul olmanın dezavantajına ilişkin müdür yetkili öğretmen görüşleri

Tema	Kategori	Kod	*f*
İMKAN	DERS	Zamanın yetmemesi	5
		Merkezdeki etkinliklere katılamama	2
		Sınıf düzeyine göre etkinlik yapamama	1
		Ödevli grubu kontrol edememe	1
	OKUL	İdari işlere zaman ayıramama	2
		Sınıfı ihmal etme	1
		Okulun eksiklikleri	1

Müdür yetkili öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde birleştirilmiş sınıflı bir okul olmanın dezavantajına ilişkin görüşleri İmkan teması; ders ve okul kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullarda genellikle ders kategorisi açısından daha çok sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M6: *En büyük dezavantaj dört sınıfın müfredatının belli bir zaman aralığında öğrencilere verilmeye çalışılması. Öğrenci 10 dakikada o konuyu almaya çalışıyor. Ben 10 dakikada o sınıfın dersini vermek zorundayım.* (Ders - Zamanın Yetmemesi)

M3: *Merkezdeki etkinliklere katılamıyoruz. Okulu kapatıp gidemiyoruz.* (Ders - Merkezdeki Etkinliklere Katılamama)

M4: *Müdür yetkili öğretmeniz ders esnasında müdür odasında telefon çaldı. İlçe mi arıyor olabilir, gidip o telefonu cevaplandırmam gerekiyor. Bizden bazen günü gününe o yazıyı cevaplandırmam gerekiyor. Benim ders ve teneffüs sürelerim belli. Onun bir aciliyeti olduğu için dersimi bir kenara bırakıp o yazıyı cevaplamam gerekiyor. Halbuki benim asli görevim öğretmenim ders anlatmam gerekiyor. Bu sebeple sınıfa etkinlik verip odaya gidiyorum.* (Okul- İdari İşlere Zaman Ayıramama)

Tablo 13. Birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik müdür yetkili öğretmenlerin önerileri

Tema	Kategori	Kod	*f*
YENİLİK	SİSTEM	Taşımalı eğitime geçilmeli	3
		Tek öğretmenli olmamalı	1
	ÖĞRETMEN	Maddi destek arttırılmalı	2
		Hizmet puanı katkısı	1

Müdür yetkili öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflı okullara yönelik önerileri Yenilik teması; sistem ve öğretmen kategorileri altında toplanmıştır. Müdür yetkili öğretmenler genellikle taşımalı eğitime geçilmesi noktasında öneri sundukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara ilişkin görüşlere aşağıda verilmiştir.

M1: *Verimsiz yanları bence daha fazla. 1-4 çok zor. 2 sınıf olsa daha iyi olur.* (Sistem - Tek Öğretmenli Olmamalı)

M2: *Belki şartlar kötüdür ama şartlar iyiyse çocuklar taşınabiliyorsa bence her öğrenci kendi sınıfında öğrenim görmeli.* (Sistem - Taşımalı Eğitime Geçilmeli)

M5: *Şunu da söyleyeyim. Türkiye deki bütün müdür yetkililerin de o parayı vereyim de bu işleri yapmayayım diyeceğinden yüzde yüz eminim. Doyurucu değil, buna avantaj eklemesi lazım.* (Öğretmen - Maddi Destek Arttırılmalı)

M7: Yüzde elli artırımlı hizmet puanı alması lazım. Aynı puanı oluyorsun sen daha çok yoruluyorsun. Stresli bir iş. (Öğretmen - Hizmet Puanı Katkısı)

Sonuç ve Öneriler

Birleştirilmiş sınıflı okullarda müdür yetkili öğretmenler; velilerin hem çocuklarıyla hem de okulun ihtiyaçlarıyla yeteri kadar ilgilenmediği; idari yazışmaları cevaplamada zaman bulamayarak genellikle ders zamanlarda bu yazılara cevap verdikleri; okulun ihtiyaçlarını karşılamak için bütçe bulamadıklarını ve kendi girişimleriyle çözüm buldukları; milli eğitim müdürlüklerinin kendilerine sadece manevi destek sağladıkları ve tek öğretmen olmanın yarattığı durumlardan çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bu çalışma sadece Balıkesir ilinde gerçekleştirilmiştir farklı şehir ve okullardan da veri alınarak karşılaştırılmalar yapılabilir. Bu çalışmada müdür yetkili öğretmenler bütçe noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir bu doğrultuda MEB' in bu okullara ödenek noktasında daha etkili adımlar atması önerilmektedir. Ayrıca öğrenci sayısının az olduğu okullara taşımalı eğitimin yapılması ve birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen ve idarecilere maaş ve hizmet puan gibi teşvik edici ya da moral verici düzenlemelere gidilmesi de önerilmektedir.

Kaynakça

Çam Tosun, F. &Filiz, T. (2017). Müdür yetkili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları ekonomik ve okul işletmesiyle ilgili sorunlar. *İlköğretim Online, 16*(3), 978-991.

Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 75-87.

Hargreaves, E., Montreo, C., Chau, N., Sibli, M. & Thanh, T. (2001). Multigrade teaching in Peru, Sri Lanka and Vietnam: An overview. *International Journal of Educational Development, 21*, 499-520.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Görüşleri

Pre-Service Classroom Teachers' Views On The Problems of Turkish Education System

Ceren Çevik Kansu[1]

Özet

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından Türk eğitim sistemindeki sorunlardan en önemli gördükleri ilk beş sorunu yazmaları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak ve doğrudan yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim sisteminde yer alan birçok sorunu dile getirdiği görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplar arasında ilk sırada yer alan sorunlar; eğitim fakültelerindeki derslerde yapılandırmacı kuram temelli ve uygulamaya dönük eğitim almalarına rağmen ilkokullarda yaptıkları gözlemlerde geleneksel yaklaşımın hakim olması, fırsat eşitliğinin özellikle okul imkanları boyutunda sağlanamaması, eğitim sistemi üzerinde sürekli değişiklik yapılması, atanma sürecinin lisans mezunu olduktan sonra hemen olmaması, öğretmenlere yeterince değer verilmemesi, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde karşılaşılan problemler, üniversiteye alım sürecinde yapılan değerlendirmenin yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması şeklindedir.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, Türk eğitim sistemi sorunları.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the opinions of pre-service classroom teachers about the problems of Turkish education system. The study was designed in the survey model. The study group of the current research consisted of 67 pre-service classroom teachers, who are studing in fourth grade and attending on a voluntary basis, from the Elementary Education Program at the Education Faculty of Ondokuz Mayis University. The pre-service classroom teachers who participated in the study were asked to write down the top five problems they consider most important to the problems in the Turkish education system and to state their solution suggestions for these problems. The data were analyzed by descriptive analysis technique and content analysis and supported by direct quotations. It has been observed that pre-service classroom teachers have expressed many problems in the Turkish education system. Among the answers given by pre-service classroom teachers, the first problems are: although they receive constructivist theory-based and practical training in courses at faculty of education, the traditional approach prevails in their observations at primary schools in internship period; not providing equal oppurtunity especialy on dimentions of school facilities; continuous changes in the education system; difficulties in the appointment process; not valuing enough the teachers; problems faced during teacher-student relations; insufficient evaluation in the process of admission to the university and crowded classroom size.

Keywords: Pre-Service classroom teacher, the problems of Turkish education system.

Giriş

Eğitimde sürekli ilerlemenin sağlanması ve toplumsal refah seviyesinin artması ileri ülkeler seviyesine ulaşmada önemli ve gereklidir. 21. Yüzyılda Milli Eğitim Sistemimizin, üzerine bina edileceği "temel ilkeler", sürekli geliştirilerek benimsenecek eğitim yaklaşım ve uygulamalarında ortak olarak değişik yorum ve varsayımlarla ele alınabilirler (Özyılmaz, 2017).

Şişman (2010, s.7) sistemi birbiriyle ilişkili ögelerin belirli amaçları gerçekleştirmek üzere beraber çalışmasına dayanan bir bütün olarak tanımlamaktadır. Buna göre bir sistemin en iyi şekilde çalışması için bütün alt sistemlerin fonksiyonlarını tam olarak yerine getirmesi ve üst sistemlerle bağlantısının iyi olması gerekmektedir. Sistemde meydana gelen bir aksaklık bütün sistemi etkilediğinden istenmeyen bir durumla karşı karşıya kalındığında tüm sisteme bakmak bir zorunluluk haline gelmektedir (Aktaş, 2018).

Eğitim sisteminin girdileri olarak öğretmenler, öğrenciler, bilgi, ders programları, yönetici, okul çalışanları ve eğitim-öğretim sürecinde kullanılan her türlü araç gereç sayılabilir (Dilaver vd., 2011, s.3).

Eğitim sistemi toplumun kalkınmasında ve şekillenmesinde en etkili araçlardan biridir. Bir toplumun kalkınması için gerekli olan nitelikli insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür ki bunu sağlayacak olan nitelikli öğretmenlerdir. Eğitim sisteminde temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler sistemin merkezinde yer alır (Kozikoğlu, 2016). Bu sebeple öğretmen sorunlarının tespit edilmesi ve çözülmesi eğitimin sisteminin verimli işlemesine büyük katkı sağlayacaktır (Aktaş, 2018). Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin başarılarını etkileyen pek çok etken bulunabilir. Öğrencilerin başarısızlık nedenleri olarak genellikle; ailelerin eğitime olan ilgisizlikleri, öğrencilerin motivasyon eksikliği, okulla ilgili problemler, öğretmenin niteliği ile ilgili sorunlar, programla ilgili sorunlar ve sistemle ilgili sorunların ifade edildiği görülmektedir (Kaya, 2015).

[1] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ceren.ckansu@omu.edu.tr

Türkiye'de, ABD ve Avrupa kökenli yaklaşımlar dikkate alınarak eğitim sistemimiz içerisinde birtakım değişiklikler yapılmaktadır (Akyüz, 2001). Eğitim sistemi uygulanabilir politikalar üretmeyi amaçlamaktadır (Karip ve Köksal, 1996). Fakat çözülemeyen sorunlar hala devam etmekte ve eğitim sisteminde reform yapılmasına yönelik arayışlar artmaktadır (Levent ve Yazıcı, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Milli Eğitim Sistemindeki gelişmeler incelendiğinde 8 yıllık zorunlu eğitim sistemine (1997 yılında) ilişkin (Aydın, 2000; Erçelebi, 2000), yapılandırmacı eğitim anlayışına (2005 yılında) ilişkin (Arslan, 2007; Arkün ve Aşkar, 2010), FATİH projesine (2010 yılında) ilişkin (Altın ve Kalelioğlu, 2015; Günbayı ve Yörük, 2014). 4+4+4 eğitim sistemine (2012 yılında) ilişkin (Boz ve Yıldırım, 2017; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013) çok sayıda araştırma yapılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin yeni bir girişim olması nedeniyle üzerinde yapılan tartışmalar devam etmektedir (Doğan, 2019).

Türk eğitim sistemi içerisinde birçok sorunu barındırır (Aktaş, 2018; Özyılmaz, 2017; Uygun, 2013). Bu sorunlar küreselleşme ve yeni ihtiyaçların artmasıyla daha verimsiz bir hale gelerek (Gedikoğlu, 2005) günümüzde disiplinler arası çalışmalardan disiplinler ötesi çalışmalara gidilmesine rağmen sorunlara ilişkin temel problemler birbiriyle bağlantılı olduğundan hale giderek büyüyebilmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminin sorunlarının çözümüne dönük yetişecek nesillerin üzerinde emeği olacak öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması önemlidir. Özellikle eğitim sistemi içerisinde sınıf öğretmenleri en önemli paydaşlardan biridir. Buna bağlı olarak sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinin alınmasının daha önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Araştırma katılımcılarının yarının öğretmenleri olarak hem hizmet öncesi hem de hizmet sonrası için Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin daha objektif ve daha doğru tespitler yaptıkları düşünülmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde sürdürülmesi konusunda sınıf öğretmenleri önemli bir paydaştır. Eğitim sisteminin sorunlarının iyi analiz edilmesi ve bunların çözüme kavuşturulması konusunda sınıf öğretmeni adaylarının daha gerçekçi yaklaşımıyla çözüm sürecine kaynaklık edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1-Sınıf öğretmeni adaylarına göre Türk eğitim sisteminin en önemli ilk beş sorunu nedir?

2-Sınıf öğretmeni adaylarına göre Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu nedir ve bu sorunun nedenleri nelerdir?

3-Sınıf öğretmeni adaylarının belirttikleri Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan kişilerin sahip oldukları öznel görüş ve deneyimlerin incelenmesine olanak tanıyan nitel araştırmalar (Ekiz, 2003), bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Uzuner, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2001).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından Türk eğitim sistemindeki sorunlardan en önemli gördükleri ilk beş sorunu yazmaları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına ilişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Görüşme formu 3 sorudan oluşmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarına Türk eğitim sisteminin sorunlarından kendilerine göre ilk beş sırada yer alan sorunu yazmaları; daha sonra bu sorunlardan ilk sırada belirttiklerinin neden ilk sırada yazdıkları istenmiştir. Daha sonra ise yazdıkları sorunların çözümüne ilişkin önerileri sorulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu araştırma grubuna yazılı olarak dağıtılmıştır. Araştırma grubundaki öğretmen adayları gönüllük esasına dayalı olarak görüşme formunu yazılı olarak doldurmuş ve araştırmacıya teslim etmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin cevaplarında incelenmesinde etik açıdan isimlerine yer verilmemiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak ve öğretmen adaylarının bizzat kendi ifadelerine doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Görüşme soruları bağımsız iki araştırmacı tarafından incelenerek ve her bir soruya ilişkin literatürde yer alan temalar belirlenerek incelenmiştir. Daha sonra verilen cevaplardan yola çıkarak temalar oluşturulmuştur.

Öğretmen adaylarının ilk beş soruna ilişkin verdiği cevaplar incelendiğinde; 1.soruna verilen cevapların 11 temada, 2.soruna verilen cevaplara ilişkin cevapların 11 temada, 3. Soruna ilişkin verilen cevapların 13 temada, 4.soruna ilişkin verilen cevapların 8 temada ve 5. Soruna ilişkin verilen cevapların 10 temada toplandığı görülmüştür. Görüşler gruplandırılarak frekans değerleri tablolara aktarılmış ve öğrenci ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Bulgular

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Türk Eğitim Sisteminde yer alan ilk beş Soruna İlişkin Bulgular

Tablo 1. Birinci Soruna İlişkin Bulgular

Tema	Örnek ifadeler
Ezberci eğitim (12)	-Yapılandırmacı yaklaşım ile işlenmeyen dersler (bu konuda eğitim almamıza rağmen okulda hala geleneksel yaklaşım ile ders işleniyor). -Düz anlatımla anlatılan dersler yerine öğrenciyi daha aktif kılacak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak yöntemler, materyaller nasıl geliştirilmeli ders daha verimli nasıl geçebilir. Sıradanlık ve tek düzelikten nasıl sıyrılabiliriz. -Eğitimde öğrencilere ezbere yönelik çok çalışmalar var. Ezberletmek yerine çocuğa buldurmak için çeşitli gözlemler, çalışmalar yapılabilir.
Atama problemleri (11)	-Ülkemizde lisans eğitimimizi tamamlamamıza rağmen tekrar bir sınav ile sınanıp işsizlik kaygısı ile mesleğe başlamamız en büyük sorundur. -Öğretmenin ücretli, sözleşmeli, kadrolu diye ayrılması.
Fırsat eşitsizliği (10)	-Köy okulları ile merkez okulları arasındaki imkan eşitsizliği. -Köy okullarındaki eğitim şartlarının şehir merkezine göre yetersiz kalması.
Sürekli eğitim sisteminin değişmesi (10)	-Sürekli eğitim sisteminin değişmesi. -Eğitim sistemi başlı başına yanlış. Şöyle bir söz var "eğer bir ülkeyi yıkmak istiyorsanız öncelikle eğitim sisteminde değişiklikler yapın." bizim de şu an aynen bu şekilde. Eğitim sisteminde sürekli olan değişiklikler çok saçma.
Öğretmene değer vermeme (4)	-Öğretmene yeteri kadar değer verilmemesi. -Öğretmenlik mesleğinin basit gibi algılanması, nasıl bir tıp okumak için çok yüksek puan almak gerekiyorsa öğretmenlik de bu düzeyde olmalı.
Olumsuz öğretmen tutumu (3)	-Öğretmenlerin öğrencilere karşı olumsuz tutumu. -Öğretmenlerin öğrencilerine eşit davranamamaları.
Kalabalık sınıflar (3)	-Sınıfların çok kalabalık olması eğitim-öğretim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. -Sınıfların kalabalık olması, verimi düşürüyor.
Üniversiteye alım süreci (3)	-Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken özel bir sınav yapılmaması. Haliyle puanı yeten herkes bu bölümlere girebilmekte. -Öğrencinin meslek seçiminde sadece derslerde gösterdiği başarının yetiyor olması (sınav sistemi)
Öğretmen yetiştirme (3)	-Kendi branşımda her dersin bilinmesi isteniyor. Çoğu bölümün derslerini biz alıyoruz bu durum pek adil gelmiyor. Daha doğrusu bu kadar yoğun olarak görmemiz adil gelmiyor. -Öğretmen yetiştiren kurumlarda, eğitimde teorikten çok uygulama olması gerekir.
Veli ile iletişim (3)	-Ailelerin eğitim konusundaki bilinçsizliği. -Öğretmenin veliye karşı öğrenci üzerinde daha az söz hakkı var.
Diğer (6)	-Devamsızlık sorunu, devamsızlık olsa dahi devamsızlıktan kalma olmadığı için çocuklar bomboş bir şekilde sınıf geçiyorlar. -Ders sürelerinin öğrenci yaş düzeylerine uygun olmaması

Tablo 2. İkinci Soruna ilişkin Bulgular

Tema	Örnek ifadeler
Öğretmen yetersizlikleri (13)	-Bizim olmamız gereken öğretmen modelini bize uyarlamaya çalışan çoğu öğretmeni kendisi ile çelişmesi. -İlkokul öğretmenlerinin kendini geliştirmeyip akademik bilgisini ilkokul seviyesinde bırakması (üniversite mezunu olabilir ama mesleği dolayısıyla sadece ilkokul dersleriyle ilgilenmesi, ezbere kaçması, hayatını okulda geçirip, mesleki seminerlerden bihaber yaşaması)
Programdaki eksiklikler (10)	-Müfredatın çocuklar üzerinde bilinç uyandırmaması. -Eğitim sistemi yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak değiştirilmeye çalışılsa da hala ezbere dayalı öğrenmenin izleri görülmektedir.
Fırsat eşitsizliği (9)	-Köylerde yaşayan çocukların eğitiminin olanaklarından tam anlamıyla yararlanamamaları. -Bir sınıf öğretmeni olarak köy okullarının yetersiz olup, oradaki öğrencilerin merkezdeki öğrenciler ve okullara oranla sosyokültürel yapıdan eksik kalmaları, köy çocuklarının da hakkı.
Atama problemleri (8)	-KPSS gibi bir sınav hiç mantıklı ve adil değil. Mülakatın üniversiteden mezun olduktan sonra olması çok saçma. Eğer nitelikli öğretmen yetiştirilmek isteniyorsa bu üniversitelere girişte yapılmalı. Bu bölüme gerçekten yeterliliği olan insanlar gelmeli ki dört yıl bir bölümü okuyup mülakatta elenmek hem hayata yeni bir bakış hem de başka bir alana yönelme açısından çok kötü bir zaman. -Kırsalda öğretmen eksikliği. KPSS ve mülakatlar.
Sınav sistemi (6)	-Küçük yaştan sınav ya da bir puanlama bilincinin yerleştirilmesi. -E-okul ortamında sınıf ortalamasının altında veya üstünde şeklinde gösterim velilerde öğrenciyi kapasitesi üstü çalışmaya itiyor.
Yabancı dil öğretimi (4)	-Yabancı dil öğretiminde büyük sorunlarımız var. Devlet okulundan çıkıp da harika İngilizce konuşan birini hiç görmedim. -Yabancı dil alanındaki eğitimde yetersizlik. İngilizce dersini yıllarca alınıp asla öğrenilmemesi
Üniversiteye alım süreci (3)	-Üniversitelerin herhangi bir bölüme ihtiyaç olunandan daha fazla insan alması. -İş olanaklarına göre üniversite yerleştirmesi yapılmıyor. Atama az olmasına rağmen o bölümlere üniversitede kontenjan açılıyor.
Kalabalık sınıflar (3)	-Sınıf mevcutlarının yüksek olması. -Kalabalık sınıflarda öğretimde tam olarak verim alamama. Çocuklarla bireysel olarak ilgilenememe.
Ödevler (2)	-Ödevlerin fazla olması ve velinin yakınması. Öğrenci çoğu ödevi veli ile birlikte yaptığı için. -Ödevlerin fazla olmasından dolayı öğrencilerin sosyal faaliyetlere ve oyun oynamaya fırsat bulamaması.
Emeklilik yaşı (2)	-Emeklilik yaşı gelen öğretmenlerin mesleği icra etmeye devam etmesi. -Çok yaşlı öğretmenlerle öğrencilerin arasındaki yaş farkından dolayı öğretimde yaşanabilecek sıkıntılar.
Diğer (7)	-Toplum olarak çok kültürlü yapıya sahip olmamız. -Yabancı uyruklu öğrencileri topluma, hayata nasıl kazandırırız. Onlar için nasıl bir yol izlenmeli? -Siyasi etkenlerin eğitim sistemini etkilemesi büyük bir sorun. Her hükümet değişikliğinde Milli Eğitim Bakanı'nın da değişmesi eğitimi olumsuz etkiliyor.

Tablo 3. Üçüncü Soruna ilişkin Bulgular

Tema	Örnek ifadeler
Fırsat eşitsizliği (12)	-Okullarda atölye, laboratuar vb eksikliği. -Sınıf ve okul ortamı yetersiz okullar var örneğin kütüphanesi olmayan.
Uygulamadaki eksiklikler (11)	-Bize söylenen ve uygulamamız gereken yapılandırmacı eğitim ama bu sadece teorik olarak öğretiliyor. Yapılandırmacı olmamızı söyleyenler bile yapılandırmacı eğitimi kullanmıyor. -Çocuklara daha fazla bilgi vermek yerine onların kendilerini ifade edebileceği, kendini gerçekleştirebileceği ve uygulamaya sokabileceği bir müfredat hazırlanması ve uygulanması.
Öğretmen yetersizlikleri (8)	-Öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadaki yetersizlikleri. -Öğretmenlerin donanımsızlığı.
Öğretmen yetiştirme (6)	-Öğretmenlerin gerekli eğitim almadan, kendilerini geliştirmeden program yürütmesi. -Nitelikli öğretmen yetiştirmede çok problemimiz var ki şu an bu haldeyiz.
Atanma problemleri (5)	- 4 yıl lisans eğitimi gördükten sonra tekrar bir sınava tabi tutulmamız KPSS sınavının nitelikli öğretmen seçimi için yetersiz olduğunu düşünüyorum. -Öğretmen seçiminin daha detaylı olması ve her önüne gelenin öğretmen olmaması için bir uygulama (kriter koyma).
Sınav sistemi (4)	-Sistemde sürekli yapılan değişikliklerden dolayı çıkan sorunlar.

Tema	Örnek ifadeler
	-Sınav sisteminin yıl içinde değişmesi.
Veli (3)	-Velilerin ilgisizliği eğitimi olumsuz etkiliyor. -Velinin öğretmenler olan iletişimi sıkıntı yaratabiliyor.
Mesleki rehberlik eksikliği (3)	-Liselerde istenilen mesleklerde uzmanlaşma üzerine eğitim verilmemesi. -Liselerde yeteneğe göre yeterli yönlendirmenin yapılmaması.
Okula başlama yaşı (2)	-Okula başlama yaşının azaltılması. -Okula başlama yaşının düşürülmesi ve bu konuda yeterince donanımımız olmadan mezun aşamaya gelmemiz.
Kalabalık sınıflar (2)	-Kalabalık sınıflarda eğitim öğretim süreci daha zor işliyor. -Sınıf mevcudunun farklı etkinlik ve projeler yapmak için fazla olması.
Sınıfa bağımlı olma (2)	-Eğitim-öğretim ortamlarının çoğunlukla sınıfla sınırlı olması. Olmasa bile dışarıda yapılacak etkinlikler için okul yönetiminden izin alma, problemi ve ekonomik engeller -
Dışardan yapılan müdahaleler (2)	-Eğitim sistemine dışarıdan çok müdahale yapılması ve bu alanda uzman olmayan kişiler tarafından yönlendirilmesi.
Diğer (7)	-Emekli olma yaşı gelen öğretmenlerin emekli olmaması (dinamik öğretmenler daha verimli olabiliyor).

Tablo 4. Dördüncü Soruna ilişkin Bulgular

Tema	Örnek ifadeler
Öğretmen yetersizlikleri (15)	-Fatih projesi yapılma amacı mantıklı ama uygulamada çok hatalar var. Öğretmenler ya akıllı tahtayı kullanmayı bilmiyor ya da dersi öğretmen yerine tahta anlatıyor. Bu konuda öğretmenlere büyük çaplı bir eğitim verilmeli ve bu konuda öğretmenler teftiş edilmeli. -Öğretmenlerin dersleri tekdüze işlemesi, dersi sadece anlatmış olmak için anlatması.
Fırsat eşitsizliği (11)	-Okullarımızın fiziki problemleri çok fazla çocukların enerjilerini atabilecekleri bir ortam yok. -Özellikle kırsal kesimdeki okullarda görülen maddi imkansızlıklar.
Lisans programı (10)	-Lisans eğitiminden önce ve lisans eğitimi sırasında dahi, alanımıza girmeyen derslerin eğitimini almamız ya da aldığımız derslerin düzeyleri. -Sadece bilişsel özelliklerine dikkat eden kazanımlar veya etkinlikler yerine hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor özellikleri yerine getirecek kazanım ve etkinlikler daha ön planda olması gerekir maalesef durum böyle değildir.
Atama problemleri (9)	-Öğretmenlerin bir sınava tabi tutularak atamanın yapılması oysaki KPSS'den düşük puan alıp gerçekten öğretmenlik yapabilecek öğretmenlerin öğretmenlik yapamaması. -Fazla öğretmen yetiştirip mezun olan öğrencilerin atanma problemi.
Emekli olma yaşı gelen öğretmenler (5)	-Eğitimde öğrenme-öğretme yaklaşımı değişse de, emekli olabilecek yaştaki emektar öğretmenlerimizin emekliliği istememesi sebebiyle yaşlı öğretmen kesimi fazla olup, çağımızın gereklerine uygun olarak yetişen öğretmen adaylarının başlangıçta doğu kesimlere atanması da bu nedenin doğurduğu sonuçlardandır. -Emeklilik yaşı gelen öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uyduramaması.
Ders kitaplarının yetersizliği (3)	-Kitapların öğrenci seviyelerine uygun olmaması. -Verilen kitapların kaliteli olmaması.
Sürekli değişen sistem (2)	-Eğitim sisteminin bir tülü oturmaması. -Sürekli değişen eğitim sistemi.
Diğer (12)	-4+4+4 eğitim sisteminin katkıları ya da getirilecek daha iyi bir sistem var mıdır? -Evde çocuğun çok fazla ödevlerle uğraşması/sosyal aktiviteye zaman kalmıyor o yüzden.

Tablo 5. Beşinci Soruna ilişkin Bulgular

Tema	Örnek ifadeler
Öğretmen eğitimi (14)	-Lisans programlarının verimli bir şekilde düzenlenmemesi. -Eğitim fakültelerindeki derslerin uygulama düzeyinde yetersiz olması. Gereken tecrübenin kazanılmaması.
Fırsat eşitsizliği (10)	-Ders işlediğimiz ortamlar. Öğretim programlarının bahsettiği ve öğretmenden talep ettiği yapılandırmacı eğitime uygun değil. -Okulların fiziki yapılarının eğitim-öğretim için uygun olmaması. Yine her okulda olmasını istediğim şeylerden biri yetenek sınıfları her öğrenci fen bilimleri dersini fen laboratuarında,

Tema	Örnek ifadeler
	biyolojiyi biyoloji laboratuarında işlemeli, bu bütün okullarca aktif olmalı ve gerekli imkan sağlanmalı.
Bireysel farklılıklara uygun ders işlememe (9)	-Öğretmenlerin sadece müfredata bağlı kalarak ders işlemesi, öğrencilerin gelişim düzeylerinin önemsenmemesi. -Derslerin öğrencilerin dikkatine, ilgisine tam hitap etmeyişi.
Emeklilik yaşı gelen öğretmenler (5) Kalabalık sınıflar (4)	-Kuşak olarak öğrencileriyle aynı kuşakta bulunmayan hocaların emekli olmamaları, diplomalı işsizlerin artması. -Emeklilik yaşı gelmiş olan öğretmenlerin yerini genç öğretmenlere bırakmamaları. -Sınıf mevcutlarının eğitimi olumsuz etkilemesi. -Kalabalık sınıflarda ders işlenmesi.
Atama problemleri (4)	-Yeni mezun olan meslektaşlarımın atamalarında önceliğin şartları zor olan yerlere atanmasını yanlış buluyorum. Daha deneyimlilerin orada da olması gerektiğini düşünüyorum. -İlk atamanın doğuya olması.
Stajda yaşanan sıkıntılar (3)	-Öğretmen adaylarına staj için gittikleri okulda öğretmen gözüyle bakılmaması. -Uygulamaların yeterince gözlemlenip denetlenmemesi.
Olumsuz öğrenci tutumları (3)	-Okul öğrenci için kabus olmamalı, nasıl bir oyun oynamaya istekliyse okul için de bunu hissetmeli ve bu o öğretmenin tutumuyla ilgili. Yeni başlayan bir öğrenciye okulu sevdiren de soğutan da öğretmendir. -Öğrencilerin derse karşı tutumları. Okulu sevmemeleri.
Sürekli değişen sistem (2)	-Sürekli değişen sistem. -Sürekli bir şeylerin zoraki olarak değiştirilip uygulamaya konması.
Diğer (13)	-Öğrencilere yarış atı gözüyle bakılması. Sürekli sınav olması. -Aynı sınıflarda yabancı ülkelerden gelen çocuklarla iyi bir kaynaştırma gerçekleşemiyor çünkü öğretmen bunu yeterli dile getirmiyor nasıl karşılamaları gerektiğini, veya aileler de çocuklarına bu konu hakkında yeterli bilgi vermiyor.

2. Türk Eğitim Sisteminde En Önemli Olarak Nitelendirdikleri Sorunun Ortaya Çıkma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dair Bulgular

Tablo 6. En Önemli Görülen Soruna ilişkin Nedenler

Tema	Nedenlere ilişkin Örnek ifadeler
Ezberci eğitim (12)	-Bunun sebebi şu an okullarımızda yani üniversitede aldığımız eğitim yapılandırmacı yaklaşım üzerine. Ancak okullara staja gittiğimizde bu yaklaşımdan çok uzak bir yaklaşımla işlenen dersleri gözlemliyoruz ve kendi okulumuzda öğrendiklerimizi uygulayacak bir ortamımız olmadığı için bizler de körelip sistem nasılsa ayak uydurmaya çalışırken bocalıyoruz. Okul hayatımız boyunca öğrencinin aktif, konuya materyal yardımıyla kendilerinin öğrenmesini sağlamak üzerine eğitim almamıza rağmen okullarda materyal istemeyen buna boşa vakit kaybı diyen öğretmenlerle yüz yüze geliyoruz ve sistem nasıl geldiyse öyle devem ediyor. Bunun sebebi ise kendini geliştirmeyen öğretmen ve buna olanak sağlayıp eğitimlerin yenilenmesini ve denetlenmesini yapmayan sistemdir. -Ezbere dayalı bir öğretim şekli var öğrenciler bilgiyi öğrenmek yerine daha çok ezberleyip devam ediyor. Bu tabi ki öğrencinin problemi değil…
Atama problemleri (11)	-Benim için önemli bir sorun çünkü, çevremize baktığımızda birçok insanın, eğitimini aldığı mesleği yerine getiremediğini görüyoruz. Örneğin, öğretmenlik lisans eğitimi tamamlanmış biri sınavda yeterli puan alamadığı için atanamıyor ve kendi mesleğini yapamıyor. -Neden ilk sıraya yazdım, çünkü şu an bu konu ile haşır neşir olmuş durumdayım. Atanma kaygısı içindeyiz. Maalesef ki bu süreç çok zor. 3 ayrı sınava tabi tutuluyoruz yetmiyor bir de mülakata giriyoruz ve tüm bunların sonunda yine hiçbir şey kesin değil. Lisans KPSS kolay değil, ciddi emek ve çaba istiyor. Öyle de olmadı kabul ama güzel başarılar elde etmiş olsan bile yeteri kadar alın ve kontenjan olmadığı için açıkta kalabiliyorsun ya da daha önemlisi yine bir referansın (torpilin) yoksa çok daha zor bir süreç seni bekliyor. Daha çok çalışma, daha çok stres, kaygı, korku ve tüm bunların beraberinde getirdiği psikolojik sorunlar...
Fırsat eşitsizliği (10)	-Binaların çok eski ve özensiz olması, teknolojik aletlerden yoksun olması, sosyal etkinliklerin yapılabilmesi için gerekli ihtiyaçların karşılanmaması, çocukların yönlendirilip gelişmelerini sağlayabilmek için resim, müzik, spor faaliyetlerine gerekli önemin verilmemesi.
Sürekli eğitim sisteminin değişmesi (10)	-Her başa gelen yeni bir sistem ortaya atıyor. Her yıl eğitim sistemi değişiyor. Bir düzene uyulmadan başka bir düzene gidiliyor. Örn: bizim dönemimizde SBS vardı daha sonra SBS farklı haller aldı ve farklı sınavlara büründü. Yılın ortasında bile sınav sistemi değişiyor. Bu da ister istemez stres ve kaygıya neden oluyor. Çocuk kendini kötü hissediyor, ortama uyum sağlayamıyor

Tema	Nedenlere ilişkin Örnek ifadeler
	ve psikolojisi de ister istemez bozuluyor. Kesinlikle eğitim sürekli değiştirilmez. A bu sistem olmadı farklı bir şey deneyelim diye sistemi değiştirmeleri kesinlikle yanlış.
Öğretmene değer vermeme (4)	-Öğretmenlik, dört duvar arasına sığdırılabilecek ve sadece maddiyat için yapılacak bir meslek değildir. Bir tohumun filizlenmesi gibi okulla ilk defa tanışan bir çocuğu yetiştirme sanatıdır. Ancak günümüzde toplumda bu değerin verilmediğini görüyoruz. Ailelerin çocuklarına "hiçbir şey olmazsan öğretmen ol" dediğini duyuyoruz. Bu da mesleğimizin saygınlığını ve değerini görmezden gelmeye sebep oluyor. Zira bir toplumdan öğretmenleri çıkarırsanız o toplumda doktor, mühendis, sanatçı da yetişmez. Topluma temel atan ve nesilleri emanet alıp geleceğe emanet bırakan öğretmenlerdir.
Olumsuz öğretmen tutumu (3)	-Öğretmenlerin öğrencisine karşı tutumunu önemli görmemin nedeni, çocuğun kalbine dokunamadığın sürece onun dünyasına inilmediğidir. Bu da çocuğa karşı nasıl davrandığından geçiyor. Olumsuz tutumlarda; çocuğa şiddet uygulamak, çocuğa gereksiz yere kızmak, çocuğu rencide etmek, arkadaşlarının yanında küçük düşürmek, çocuğa kötü söz söylemek gibi davranışlar yer alır. Bu davranışları sergileyen öğretmen çocuğun dünyasına inemez.
Kalabalık sınıflar (3)	-Sınıf mevcudunun çok olması öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde etkilidir. Eğer konuyu teorik olarak değil pratik olarak kazandırmak istiyorsak sınıf mevcudu az olmalıdır. İlköğretimde çektiğim en büyük sıkıntılardan biri olduğu için yazdım. Bireysel farklılıklar olduğu için, her öğrenciye zaman ayırabilmek için, konuyu etkili yöntem ve teknikler işlemek için sınıf mevcudunda azalmaların olması gereklidir. Kırsalda bu sorun daha fazla görülmekte.
Üniversiteye alım süreci (3)	-Eğitim sisteminde en büyük sorun sınav sistemi bence. Derslerinde başarılı olup hiçbir kişisel özelliklerinin veya yeteneklerinin dikkate alınmadan belli bir sıralama ile mesleklere yönlendiriliyor olması. İnsanların çoğu mesleklerini yaparken mutlu olamıyor ve bir kişi öğretmen olduğunda yapması gerekenleri yapamıyor. Sınav sistemini değiştirip sadece hayatımızı 2 saatlik sınavlara tabi tutmamak gerek.
Öğretmen yetiştirme (3)	Bu sorunu neden yazdım çünkü; nasıl bir öğretmenin her konuda bilgisi olamıyorsa, her öğrenci her derste başarılı olamıyorsa, sınıf öğretmeninin de her alanda üst düzey yeterli olmasını beklemek biraz zor bir durum. Ama şu an müfredata baktığımızda bir sınıf öğretmeninin Türkçe, Müzik, Coğrafya, Beden, Fizik, Kimya, Biyoloji, Tarih, Matematik vs. her alanda üst düzey yeterli olması bekleniyor. Aslına bakılırsa bizim hitap ettiğimiz yaş grubuna en baştan şekil verecek olan biziz evet ama bu yaş grubu 7-11 henüz somut işlemler döneminde ve bizim onlara vereceğimiz bilgiler ile aldığımız alan dersleri arasında bir uçurum söz konusu. Bunları dile getirirken bu dersleri almayalım, öğrenmeyelim demiyorum bu çok yanlış bir tavır olur zaten ama benim demek istediğim bunları bir lise Matematik, lise Fizik öğretmeni gibi ayrıntılı değil daha basit düzeyde öğrenimini görmemiz. Üstelik şu an yeni müfredatta artık fen dersleri sınıf öğretmenlerine verilmiyor bunu da doğru bulmuyorum. Bir öğrenci, öğretmenine bir soru sorduğunda öğretmenin bunu çocuğun düzeyine uygun bir şekilde açıklayacak kadar bilgisinin olması taraftarıyım.
Veli ile iletişim (3)	-İlk sırada yazmış olduğum sorunun sebebi kendi kardeşlerimde aynı sorunu gözlemlemiş olmam. Teknolojik araçtan kastım telefonla interneti çok kullanarak uzun süre vakit harcaması ve bunun aile içerisinde probleme yol açması. Objektif düşünmeye çalıştığımda ebeveynlerde yetkiyi yeterince kullanmadığını sadece birkaç kere kızarak ütüyü kapatmaya çalıştığını, öğrencinin gözüyle baktığımda internette video oyunlarının ilgisini çektiğini ve otokontrol becerisinin zayıf olduğunu gözlemledim. Gittikçe dijitalleşen dünyada çocukları tamamen internetten ayırmak söz konusu olamaz, olmamalı da çünkü sanal alem birçok yararlı içerikleri de bünyesinde barındırıyor.
Diğer (6)	-Birinci sıraya çocuk haklarını alarak başlama sebebim bizler atanıp öğretmen olduğumuzda bir nevi heykeltıraş olacağız. Çocuklar ise bizlerin şekil vereceği bir hamur. Onların eğitim hakkı en başından koruma altına alınmalı ki binlerce çocuk babası salmaz düşüncesiyle gizli saklı köşelerde koyun sürüleri peşinde kitap defter arayışında 1-0 geriden başlamasınlar. Dokunulmazlık hakları hem fikren hem bedenen var olsun ki bizler de onlardan bir şeyler öğrenelim. Hamura basmakalıp şekiller vermek yerine renkler katabilelim. Onların ihtiyaçları istekleri doğrultusunda ortak bir program hazırlayalım ki çocuklar okula ağlayarak değil, koşarak gelsinler. İsteğin olduğu her yerde başarının olacağına, fikirlerin paylaşıldıkça çoğalacağına ve gelişeceğine inanıyorum. Bu yüzden çocuklarımızın eğitim hakkı vb. haklarının en başında korunmasından yanayım.

3. Öğretmen Adaylarına Göre Türk Eğitim Sisteminin Öncelikli Sorunlarının Çözümüne İlişkin Önerilerine Dair Bulgular

Tablo 7. Öncelikli Sorunların Çözümüne İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Önerilere ilişkin Örnek ifadeler
Ezberci eğitim (12)	-Öğrencilerden tam bir bilimsel tanım istemeksizin aslında gerekeni verip bu tanıma kendilerinin ulaşmalarını sağlamak gerekir. -Düz anlatımla anlatılan dersler yerine öğrenciyi daha aktif kılacak daha kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak yöntemler, materyaller nasıl geliştirilmeli ders daha verimli nasıl geçebilir. Sıradanlık ve tek düzelikten nasıl sıyrılabiliriz.
Atama problemleri (11)	-İlgili kurumlar demeli ki "benim şu kadar öğretmen ihtiyacım var, o yüzden kontenjanlar da bu kadar olmalı" böylece bu sorunlar ortadan kalkar diye düşünüyorum.
Fırsat eşitsizliği (10)	-Sınıf öğretmenlerinin atanacağı ilk yer doğu bölgelerindeki okullardır. Gördüğümüz üzere buradaki okullar her anlamda yetersizliklerle dolu. Öğretmen tek başına her şeye yetişemeyeceği için yardımlarla öğretmene destek verilmelidir. Köy okullarındaki binalar yapıca çok eski olup görüntü olarak okula benzememekte çocukları okula heyecanla gelmeleri için teşvik etmemektedir. Okulun daha canlı renklerde, çocukların dikkatini çekecek figürlerle süslenip boyanması gerekir. Derslerin verimli geçebilmesi için akıllı tahtaların yeri önemlidir.
Sürekli eğitim sisteminin değişmesi (10)	-İlk olarak eğitim sorununun ne olduğunu bulunup, ona göre eğitim sistemi değiştirilir. Sorunun ne olduğunu anlamadan sistem değiştirilmez. -Bu alanda öğrenim görmek isteyen öğrencilerin ilgi, yetenek, istek ve yeterlik kriterlerine bakılarak seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde eğitim sistemindeki sorunlar artarak devam edecektir.
Öğretmene değer vermeme (4)	-Öğretmenlik mesleğinin değer kazanması için üniversiteye girilen puanların yüksek olması, az kişi olması ve dolayısıyla sözleşmeli öğretmenlik, dershane çalışan öğretmen olmayacaktır ve ücretlerde farklı farklı olmayıp tek bir ücret söz konusu olacaktır. Verilen bu ücrette daha önceki ücretlerden fazla olacak, ister istemez saygınlığı ve verilen önemi arttıracaktır. -Toplumdaki değerini arttırmak için öğretmenlik mesleğinin önemi ile ilgili konferanslar, yayınlar yapılabilir ve belki de toplumda en büyük yankı oluşturacak çözüm olarak öğretmenlik mesleğinin çalışma koşulları iyileştirilebilir, maaşı arttırılabilir. Eğitim fakültelerine alımlar azaltılarak; sayının artmasından çok, kaliteli ve görevine hakim olabilen, gerçekten bu mesleği isteyen öğretmenler yetiştirilebilir.
Olumsuz öğretmen tutumu (3)	-Öğretmenlere bu konuda bir eğitim semineri verilmeli. Öğretmenler yeri geldiğinde bu konuda denetlenmeli öğrencilerle ayrı ayrı görüşme yapılıp öğretmeninin tutum ve davranışı sorulmalı. Öğretmen bu şekilde bir denetimde olduğunda bu olumsuz davranışlarını düzeltecektir.
Kalabalık sınıflar (3)	-Benim önerim ise, her ders için olabildiğince donanımlı atölye ve laboratuarların kurulması. Gerektiğinde doğanın da eğitime dahil edilmesi. Sınıftaki her öğrencinin deneyim elde edebilmesi için öğrenci sayısının belirli oranda azaltılması.
Üniversiteye alım süreci (3)	-Üniversitelere alımlar değiştirilmeli. Çünkü bu şekilde insanlar kendi yeteneklerine göre bir seçim yapabilsin. Tabi ki bu mülakat konusunda kesinlikle şimdiki sistem gibi olmamalı. Adil ve gerçekten iyi bir öğretmen yetiştirmeye yönelik nitelikli mülakat olmalı.
Öğretmen yetiştirme (3)	-Bunun için eğitim fakültelerinde verilen derslerin öğretmenlik becerisini kazandıracak yönde olması lazım. Teorik derslerle uygulamalı derslerin çok iyi harmanlanması lazım. Ayrıca dersleri veren hocaların da bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları lazım. Yani her anlamda Eğitim Fakültelerinin geliştirilmesi lazım.
Veli ile iletişim (3)	-Velilere süreç içinde eğitim seminerleri verilebilir.
Diğer (6)	-Bu konu hakkında herhangi bir yaptırım uygulansa mesela okula gelmediği zamanlar için makul cezalar verilse (para, çöp toplama cezası vb.) bu kadar çok olacağını düşünmüyorum ya da okul çocuğa daha da çekici bir hale gelse okulu bittiğinde iş bulabileceğini bilse o konuda eğitim alsa bu durumun azalacağını düşünüyorum (Devamsızlık sorununa dönük).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının Türk Eğitim Sistemi'nde yer alan en önemli sorunları ezberci eğitim, atama problemleri, fırsat eşitliği, sürekli sınav sisteminde yapılan değişiklikler, öğretmene verilen değerin düşmesi, olumsuz öğretmen tutumları, kalabalık sınıflar, üniversiteye alım süreci, öğretmen yetiştirme ve veli ile iletişim olarak sıralamıştır. Literatür incelendiğinde Tablo 8'de yer alan çalışmalar ve tespit edilen sorunlar dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Literatürde Tespit Edilen Sorunlar

Sorunların tespitine ilişkin yapılan çalışmalar	**Sorunlar**
Aktaş (2018)	Eğitim fakültelerinde öğretmenlerin iyi yetiştirilemediği, çeşitli atama sorunları yaşandığı, hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve verimsiz olduğu ve eğitim fakültelerinde çoğunlukla teorik eğitimin uygulandığı, fırsat eşitsizliği.
Kazu ve Demiralp (2016)	Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarına yaşam boyu öğrenme yetkinliğini kazandıramadığı ve öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerini geliştiremediği.
Ayrangöl ve Tekdere (2014)	Aşırı kalabalık sınıflar, altyapı problemleri, eğitimsel donanım, materyal, personel ve yardımcı eleman problemi, eğitim personelinin gelişimi için yeterli desteğin sağlanamaması gibi.
Lall ve House (2005)	Hindistan eğitim sisteminde de kaliteli eğitime erişim noktasında fırsat eşitsizliği.
Lynch (2015)	Amerikan eğitim sisteminde de öğretmen yetiştirmede sorunlar yaşanmaktadır ve çağın ihtiyaçlarını karşılayan yenilikler öğretmen eğitimine yansıtılamamış.
Sağır (2015)	Okul sisteminin değişmesi sonucu yapılan okul dönüşümlerinin fiziki alt yapı yetersizliğinin birçok soruna yol açtığını, sınav sisteminin sürekli değişmesinin öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğünü.
Beldağ ve Yaylacı, (2014)	Fiziki eksiklikler, araç-gereç eksikliği, öğrencilerin derse ilgisizliği, sınav kaygısı ve kalabalık sınıflar.
Gülcan (2014)	4+4+4 sistemi ile okula başlama yaşında yapılan değişiklikler, kalabalık sınıflar.
Öztürk ve Aksoy (2014)	Sınavların varlığının öğrenci için başlı başına bir stres kaynağı.
Örücü (2014)	Kaos/belirsizlik, mekanik/bürokratik yapı, rekabet/sınav merkezlilik, politik yaklaşım, yetersizlik, verimsizlik, yavaşlık, kısıtlayıcılık, alt yapı ve ekonomik boyut gibi özünde sistemin etkileşim içinde olduğu sosyal, politik ve ekonomik süreçlerle.
Altınkurt (2008)	Merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayrım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dershaneler, finansman ve mesleki teknik eğitim olduğu.
Murat ve Şahin (2011)	Hayat boyu öğrenme stratejisinin eksikliği, öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanamadığını, eğitim sisteminin istihdam oluşturamadığını.
Yılmaz (2011)	Öğretmenlerin gereken değeri görememesi.
Yılmaz ve Altınkurt (2011)	Öğretmen yetiştirme, kalabalık sınıflar, fırsat eşitsizliği, merkezi sınavlar, ezberci eğitim.
Azar (2011); Gedikoğlu (2005)	Öğretmen yetiştirme.
Baltaş (2009)	Üst eğitim kurumlarına giriş sınavlarının öğrenciler arasında rekabete yol açtığını, ailenin zorlayıcı etkisiyle artan başarısız olma korkusunun kaygıyı daha da arttırır.
Uluğ (1997)	Siyasi iradenin etkisinde kalma, eğitimin politik bir malzeme olarak kullanılması durumu.

Avşar'ın (2007) araştırmasına göre, öğretmen yetiştirme ve atama politikaları üretilirken öğretmen yetiştirmeden sorumlu YÖK, atamadan sorumlu MEB ve atamaları planlayan DPT arasındaki koordinasyon ve iş birliği hiçbir zaman istenen düzeyde olmamış; öğretmen atama ve yetiştirmede nitelikten çok nicelik üzerine yoğunlaşılmıştır. Gönülaçar'a (2016) göre Türkiye'de öğretmenler, bölgeler ve yerleşim yeri (kır-kent) arasında dengesiz bir dağılım göstermektedir. Genellikle batıdaki illerde ve özellikle şehir merkezlerinde öğretmen fazlalığı varken doğudaki illerde ve kırsal alanlarda devamlı öğretmen açığı oluşmaktadır. Çünkü tecrübeli öğretmenler doğuda veya kırsal alanda çalışmak istemezken, bu bölgelere ilk defa atanan öğretmenlerin doğu hizmeti nedeniyle tayin isteyememektedir. Saç (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre Türk eğitim tarihinde öğretmen atama ve yetiştirme sorunları hâlâ istenen ölçüde çözülememiştir. Eğitim fakültelerine öğretmen adayı seçimi, adayların fakültelerde alan ve meslek bilgisi ile dengeli şekilde yetiştirilmesi ve mezunların atanması problemleri varlığını devam ettirmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre en önemli öğretmen sorunlarından biri mesleki gelişimi sürdürememedir (Aktaş, 2018). İyi öğretmen yetiştirilememesi mesleki anlamda yetkin olmayan öğretmenlerin sistem içerisinde bulunmasına neden olmakta ve çeşitli hizmet içi eğitimler vb. yollarla kendini geliştirmeyen, mesleki gelişimini sürdürmeyen eğitimcilerin de eğitimde kalitenin düşmesine neden olabileceği söylenebilir. Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenler kendilerini geliştirmek adına yeterince çaba göstermemektedir ve bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Karacaoğlu'nun (2008) araştırmasına göre öğretmenler kendini geliştirme noktasında kendilerini çok yeterli görürken; öğretmen adayları öğretmenleri "kısmen yeterli" görmektedir ve bu bulgular araştırmanın bulgusuyla uyuşmamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu mesleğe ilişkin saygınlığın düşük olduğu söylenebilir (Demirci, 1996; Kara, 1996; Başkan, 2001; Gökırmak, 2006; Torun, 2010; Akdemir, 2013; Gökyer ve Özer, 2015; Aydın, Canavar ve Akkın, 2018).

Araştırmada öğretmenlerin maddi sıkıntılar yaşadığı bulgusuna ulaşılmış olup birçok araştırmada öğretmenlerin maaşlarının düşük olduğu, geçim sıkıntısı çektikleri, bu durumun mesleki prestiji düşürdüğü sonuçlarına ulaşılmıştır (Güven, 2003; Gönülaçar, 2016; Doğan, 2005).

Öztürk ve Aksoy (2014), sınavların varlığının öğrenci için başlı başına bir stres kaynağı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadeniz, Er ve Tangülü (2014) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sınavları ve sınav başarısızlığını, "eziyet, işkence, ölüm ve ölüm korkusu" vb. metaforlarla ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Hanımoğlu ve İnanç'a (2011) göre aşırı sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin sınav performansının ve akademik başarısının düşmesi kaçınılmaz bir durumdur. Alpoğuz (2014), demokratik ana-baba tutumunun çocuğun akademik başarısını pozitif yönde etkilediğini belirtmektedir. Genç (2013), öğrencilerin mevcut sınav sistemlerinde bir yarış içinde sınava hazırlandıkları için sınav başarılarının düştüğünü, sınav kaygısı ve stresiyle zamanı iyi planlayamadıkları için zorlu sınav süreçleri yaşadıklarını vurgulamaktadır. Çakmak, Şahin ve Demirbaş (2017) araştırmalarında kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulamasının önemi büyüktür. Bu anlamda öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde olduğu kadar okul iklimini ve eğitim sistemini daha iyi anlamaları ve nitelik açısından da eğitimde yer alan paydaşlarını tanıma fırsatı buldukları kaçınılmazdır (Beldağ ve Yaylacı, 2014; Eraslan, 2009).

Veli sorunlarına ilişkin literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde; veli ve okul arasındaki iletişim problemleri (Aslan, 1990; Doğan, 1995, Binicioğlu, 2010); çocuklarına olan ilgisizlik (Bıçak ve Susar Kırmızı, 2012; Diaz, 1989; Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016; Lynch, 2015; Binicioğlu, 2010); toplantılara katılmama (Dolaman, 2015; Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016) Öğretmenin işine müdahale edilmesi de veli sorunlarından biridir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) ile Selanik Ay ve Aydoğdu (2016) tarafından yapılan araştırmalarda da okullarda veli katılımı ile ilgili bazı problemlerin olduğu ve bazı velilerin öğretmenlerin işine müdahale etmeye çalıştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beklenti ve önerilere dönük yapılan çalışmalar	**Beklentiler-Öneriler**
Chu (2007)	Modern okul sistemine.
Çetin (2001)	Eğitimin ideolojik bir araç olarak topluma dayatılmamasına.
Anderson, Brown ve Lopez-Ferrao (2003)	Politikacılar ve eğitimcilerin iş birliği yapmasına, diğer kurumlarla birlikte hareket edilmesine.
Marques ve Bannon (2003), Kaufman (2003)	Reform sürecinde yaşanacak çatışmalara ve dirençlere hazırlıklı olunmasına.
Yuda ve Itoh, (2006)	Müfredatın öğrencilerin ve öğrencilerin ilgi alanlarını veya fikirlerini içerecek şekilde yapılmasına, kaynakların etkili kullanılmasına.
Atanur Baskan, Aydın ve Madden (2006)	Eğitim fakültelerine öğrenci seçme sürecinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlik program derslerinde genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve okul uygulamaları noktalarına ağırlık verilmesi ve sonunda uygulama sınavları yapılması.
Akpınar ve Aydın (2007)	MEB'in eğitim sisteminde gerçekleştirmeyi düşündüğü değişimlerle ilgili olarak, öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm kesimleri sistematik şekilde bilgilendirilmesine yönelik.
Chang (2009)	Politikacıların desteğine, demokratikleşmenin sağlanmasına, siyasi kaygıların önüne geçilmesine.
Gınsburg, Moseley ve Pıgozzı, (2010)	İnsan odaklı bir eğitim anlayışına, insan haklarının korunmasına, ulusal ve küresel değerlerin dikkate alınmasına.
Balyer ve Gündüz (2011)	Okul müdürlerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerine.
King (2011)	Yeterli düzeyde kaynağa ve bunu yönlendiren uygun yönetişim ve sorumluluk mekanizmalarına, tüm paydaşların eğitimde yaşanan değişimlerden faydalandırılmasına.
Nurul-Awanis, Hazlina, Yoke-May ve Zariyawati (2011)	Problem çözme becerisi kazanmış, bağımsız düşünen, iş birliği yapan, öğrencilere, farklı öğrenme ve öğretmen stratejileri sağlayan ve değer verilen başarılı öğretmenlere.
Peker ve Gülenaz (2011)	Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik faaliyetlere önem vermeleri yönünde teşvik edilmelerine.

Beklenti ve önerilere dönük yapılan çalışmalar	**Beklentiler-Öneriler**
Yılmaz (2011)	Öğretmenlerin işlerini daha iyi yapabilmeleri için, yaşam standartlarının artırılması, kendilerini geliştirebilecekleri imkânların sağlanması, yurt dışı gezilerine gönderilerek ufuklarını genişletmeleri.
Ergin, Akseki ve Deniz (2012)	Sınıf öğretmenlerinin, eğitim alanındaki yenilik ve gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanabilmek, kendilerini geliştirebilmek için hizmet içinde eğitilmesine.
Akdemir (2013)	Kısa vadeli politik beklentilerden uzak, özgür, bilimsel ve yenilikçi öğretmen yetiştirme modellerinin oluşturulması.
Uçar ve Özerbaş, (2013)	Mesleki ve teknik eğitimde revizyona gidilmesine, öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimle ilgili şikâyetlerinin önemsenmesine, mesleki ve teknik eğitimde verimin artmasına.
Kartal (2013)	Öğretmen adaylarının**,** ortaöğretim ve yükseköğretime girişte yapılan merkezi sınavların değiştirilmesine, öğretmenlerin eğitsel kalitelerinin arttırılmasına, okullara yeterli maddi destek sağlanmasına, sınıflardaki öğrenci sayılarının azaltılmasına, gün boyu ders yapılmamasına, okullar arası bölgeler arası ve öğrenciler arasında eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına.
Yavuz, Özkaral ve Yıldız (2015)	Yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki bağın güçlendirilmesine, yüksek lisans düzeyinde ve araştırma temelli öğretmen eğitiminin yapılmasına.
Durmuşçelebi (2015)	öğretmenlik mesleğinin yeniden tanımlanmasına, öğretmen yetiştiren kurumların belirlenmesine, öğretmen statüsünün kesin olarak belirginleşmesine ve öğretmen yetiştirme programlarında yenilikler yapılmasına.
Doğan (2019)	2023 Eğitim Vizyonu belgesine ilişkin beklentiler ile literatürde Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin beklentiler uyum göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adayları sınırlı gözlemleri ve kendi eğitim süreçleri içerisinde başlarından geçen örnek olayları göz önünde bulundurarak eğitim sistemi sorunlarını nedenleriyle birlikte dile getirerek çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Bu durum meslek yaşamlarında da bu sorunlarla mücadele edeceklerine ilişkin ilk izlenimleri kazanmış olduklarını kanıtlamaktadır. Sınıf öğretmen adaylarının ifadeleri aslında nasıl bir okulda öğretmenlik yapmak istedikleri, nasıl bir öğretmen olmaları gerektiği ve mesleğe başladıklarında nelerle karşılaşacakları konusunda da araştırmacılara fikir vermektedir. Sınıf öğretmen adaylarının okullarda ve sınıflardaki teknolojik donanımı, laboratuvar ortamlarını, materyalleri vb. önemli görmeleri dikkat çekicidir. Sınıf ortamlarının teknolojik açıdan donanımlı olmamasının öğretmen adayları açısından başarılarını engelleyici etkenler olarak görülmesi kendilerini teknolojik açıdan yetersiz sınıflarda çalışma konusunda yetkin görmemelerinin sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu durum aynı zamanda eğitim fakültelerinde ders işledikleri sınıflar vb. ortamlar için de vurgulanmıştır.

Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin düşünce ve deneyimleri politika belirleyiciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim sisteminin sorunlarından biri olan öğretmen yetiştirme ve atama süreci yeniden yapılandırılmalıdır. Buna dönük literatürde uzmanların ileri sürdüğü model önerileri paydaşlar tarafından değerlendirilmelidir.

Eğitim sisteminde yer alan sorunların hepsi birbiriyle bağlantılıdır. Bu sorunlar kökenine inilerek ve çok boyutlu düşünülerek ancak giderilebilir. Disiplinler ötesi projelerle ve kurumlar arası iş birliği sağlanarak sürdürülebilirlik ve işlevsellik sağlanmalıdır.

Kaynakça

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 8(12), 15-28.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. Eğitim ve Bilim, 32(144), 71-80.

Aktaş, H. İ. (2018). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarının İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

Alpoğuz, D.U. (2014). Algılanan ana- baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe dersi akademik başarılarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altın, H. M. ve Kalelioğlu, F. (2015). Fatih projesi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. Başkent university journal of education, 2(1), 89-105.

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 129-142.

Anderson, B. T., Brown, C. L., and Lopez-Ferrao, J. (2003). Systemic reform: Good educational practice with positive impacts and unresolved problems and issues. Review of Policy Research, 20(4), 617-628. https://doi.org/10.1046/j.1541-1338.2003.00042.x

Arkün, S. ve Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(39), 32-43.

Akyüz, Y. (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi. (8.baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40(1), 41-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000150

Aslan, B. (1984). Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.

Avşar, N. G. (2007). Türkiye milli eğitim sisteminde 1963-1980 ile 1980-2006 yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, A. (2000). Zorunlu temel eğitim uygulaması ve çözüm bekleyen sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 98-103.

Aydın, R., Canavar, O. ve Akkın, A. (2018). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği ve öğretmenliğin toplumsal statüsüne ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(21), 965-990.

Ayrangöl, Z. ve Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 1-30.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi?. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1(1), 36-38.

Baltaş, A. (2009). Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(2), 182-197.

Beldağ, A. ve Yaylacı, A.F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemi Hakkındaki görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(48), 90-107. https://doi.org/10.17755/esosder.28018

Bıçak, E. ve Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen görüşlerine göre ses temelli cümle yöntemine ilişkin uygulamalarda öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. Sözlü Bildiri, Marmara Üniversitesi 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (12–14 Eylül 2012).

Binicioğlu, G. (2010). İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: öğretmen ve veli görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Boz, T. ve Yıldırım, A. (2014). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar. Başkent University Journal of Education, 1(2), 54-65.

Chang, M. K. (2009). Democratization and civic education reform in Taiwan. In 33rd annual meeting of the Pacific Circle Consortium Conference, May (Vol. 26). Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.

Chu, H. (2007). What kind of modern school system do we need?. Frontiers of Education in China, 2(1), 1-12. https://doi.org/10.1007/s11516-007-0001-3

Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E.A. (2017). 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 1-9.

Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. CÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 25(2), 201-211.

Demirci, C. (1996). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilimleri Bölümü 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının öğrencilere ait bazı değişkenler açısından belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diaz, S. L. (1989). The Home Environment and Puerto Rıcan Children's Achievement: A Researcher's Diary, (Bul. Kyn. Satır, (1996). The Natiohal Association for Education Conference, Hulston, April-May.

Dilaver, H.H., Can, N., Sarıtaş, M., Helvacı, M.A., Keskinkılıç, S.B., Keskinkılıç, K., Yücel, F.H. (2011). "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi", Kadir Keskinkılıç (Ed.), 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Doğan, E. (1995). Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi(Bilig), 35, 133-149.

Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. Cumhuriyet International Journal of Education, 8(2), 571-592 http://dx.doi.org/10.30703/cije.550345

Dolaman, H. (2015). Ebeveynlerin okul idaresi sürecine katılımına ilişkin okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri (Tekirdağ İli Örneği). Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5), 747-766, http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.041.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(2), 238-248.

Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(7), 91-97.

Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (3), 399-431.

Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11(42), 55-66.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 66-80.

Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 85-95.

Ginsburg, M., Moseley, S. F., and Pigozzi, M. J. (2010). Introduction: Reforming education for transformation: Opportunities and challenges. Development, 53(4), 451-456. https://doi.org/10.1057/dev.2010.81

Gökırmak, A. (2006). Öğretmen statüleri üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gökyer, N. ve Özer, F. (2015). Öğretmen yetiştirme sürecindeki kariyer geliştirme ve ödüllendirme sorununa ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 96-105.

Gönülaçar, Ş. (2016). Türkiye'de öğretmen itibarı ve imajı üzerine bir inceleme. 01.12.2017,https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512113623&Signature=t9cVHA8lNLUEfp6Mh%2FEyIMbc0G4%3D&response-content disposition=inline%3B%20filename%3DTurkiye_de_Ogretmen_Imaji_ve_Itibari_Uze.pdf .

Gülcan, M. G. (2014). Eğitimde son 10 yıl- sorunlar ve çözüm önerileri. Gazi Üniversitesi Öğretim Üyeleri Derneği Bülteni, 12(1), 10-14.

Günbayı, İ. ve Yörük, T. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin eğitimde FATİH projesinin uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri (Antalya ili Muratpaşa ilçesi örneği). Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(1), 189-211. https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.10

Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi, Milli Eğitim Dergisi, 160. 02.12.2017 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guven.htm.

Hanımoğlu, E. ve İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(1), 351-366.

Kara, E. (1996). Öğretmenlerin statü düzeyleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(15), 64-81.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 2(2), 245-257.

Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013(14), 248-268. https://doi.org/10.12780/UUSBD185

Kaufman, R. (1993). Beyond tinkering: Educational restructuring that will work. International Journal of Educational Reform, 2(2), 154-165. https://doi.org/10.1177/105678799300200207

Kaya, M. (2015). Lise öğrencilerinin yaşadıkları gelişimsel ve travmatik sorunlar: velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünden. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi.

Kazu, H. ve Demiralp, D. (2016). Faculty members' views on the effectiveness of teacher training programs to upskill life-long learning competence. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 205-224, http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.12

King, E. M. (2011). Education is fundamental to development and growth: Keynote address at education world forum. In Proceedings of the Education World Forum, Retrieved from siteresources. worldbank. QE2 Conference Center, London.

Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları. Doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lall, M. C. & House, C. (2005). The challenges for India's education system. London: Royal Institute of International Affairs.

Levent, F. ve Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39(39), 121-143.

Lynch, M. (2015). 10 Reasons the U.S. Education System Is Failing. 07.02.2018, http://blogs.edweek.org/edweek/education_futures/2015/08/10_reasons_the_us_education_system_is_failing.html.

Marques, J., and Bannon, I. (2003). Central America: Education reform in a post-conflict setting, opportunities and challenges. World Bank, Conflict Prevention and Reconstruction Unit, Social Development Department, Environmentally and Socially Sustainable Development Network.

Murat, S. ve Şahin, L. (2011). Gençlerin istihdamı/işsizliği bakımından Türk Eğitim Sisteminin değerlendirilmesi. Çalışma ve Toplum, 30, 93-135.

Nurul-Awanis, A. W., Hazlina, A. H., Yoke-May, L., and Zariyawati, M. A. (2011, January). Malaysian education system reform: Educationists' perspectives. In Proceeding of the International Conference on Social Science, Economics and Art, Malaysia.

Örs, Ç., Erdoğan, H. ve Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4(2), 131-154.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(3), 327-358. https://doi.org/10.14527/kuey.2014.014

Öztürk, F. Z., ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(2), 439-454.

Özyılmaz, Ö. (2017). Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Peker, S. ve Gülenaz, S. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 472- 480.

Saç, C. (2016). 2002-2014 Yılları arasında öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağır, M. (2015). Eğitim ve okul sistemindeki son dönem politika değişimlerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi. Turkish Studies, 10(11), 1297-1310. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8723

Selanik Ay, T. ve Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(23), 562-590. DOI Numarası: http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.04626

Şişman, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Torun, F. (2010). Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 242-253.

Uluğ, F. (1997). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 14, 153-166.

Uygun, S. (2013). Türk eğitim sistemi sorunları: geleneksel ve güncel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Uzuner, Y. (1997). Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 10–12 Eylül 1997. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yavuz, M., Özkaral, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi, İnternational Journal of Educational Studies, 2(2), 60-71.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4), s. 1377-1387.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973.

Yuda, M., and Itoh, S. (2006). Utilization of geographic information systems in education reform in Japan. Paper presented at the 9th AGILE Conference on Geographic Information Science, Visegrád, Hungary.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının KPSS ve Mülakata ilişkin Görüşleri

Pre-Service primary teachers' views about the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and Interview

Ceren Çevik Kansu[1]

Özet

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının KPSS ve mülakata ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, devlet üniversitelerinden birinde Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 72 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından KPSS ve mülakata ilişkin görüşlerini almaya yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri ve bu konulara ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme formunda sınıf öğretmeni adaylarından "KPSS…….gibidir; çünkü……." ve "Mülakat…….gibir; çünkü……" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler ile içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bulgular doğrudan yapılan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının KPSS kavramına ilişkin olarak toplam 32 metafor; mülakat kavramına ilişkin ise 37 metafor ürettikleri görülmüştür. KPSS ve mülakat kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar incelendiğinde; sınıf öğretmeni adaylarının KPSS'yi yaşamları için zulüm ve bir dönüm noktası olarak gördükleri, mülakat sınavı için ise torpilin hakim olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, kamu personeli seçme sınavı (KPSS), mülakat.

Abstract

The purpose of the research is to determine the views of pre-service classroom teachers about the Public Personnel Selection Examination (PPSE) and Interview Exam. The study was designed in the survey model. The study group of the current research consisted of 72 pre-service classroom teachers, who are studing in fourth grade and attending on a voluntary basis, from the Elementary Education Program at the Faculty of Education at one of the public universities. The pre-service classroom teachers who participated in the study were asked to answer in writing the open-ended questions prepared by the researcher to get their opinions on KPSS and the interview and to state their suggestions on these subjects. In addition, at interview form, pre-service classroom teachers asked to complete the sentences 'PPSE is like that ……..; because ……..' and "Interview is like that ……..; because ……..'. Descriptive statistics and content analysis technique is used while analyzing the collected data. The findings were supported by direct quotations. At the end of the study; it is seen that pre-service classroom teachers produced 32 metaphors related with PPSE concept and produced 37 metaphors related with interview exam. When the metaphors constituted for PPSE and interview concepts are examined; it was observed that the pre-service classroom teachers perceived KPSS as a turning point in their lives and that the influential contact dominated the interview exam.

Keywords: Pre-service classroom teacher, Public Personnel Selection Examinatin (PPSE), interview.

Giriş

Toplumların kalkınması için nitelikli iş gücüne sahip çıkan bireyler yetiştirmek önemlidir. Kalkınmanın temeli kültürlemeye dayanır. Kültür bireylerin nesilden nesile aktardıkları verim yani iş gücü ile paralel bir gelişme sağlar. Üreten toplumlar her zaman kazanamaz fakat ürettiğini en iyi şekilde değerlendiren toplumlar her zaman bir üst kademede ilerleyebilir. Özellikle somut işlemler döneminde çocuğun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme açısından şekillendiği ilkokul ve sınıf öğretmenleri çok değerlidir. Bilgi, beceri ve değerlerin kazandırılmaya başladığı ilkokul yıllarının bu becerileri aktarmada nitelikli sınıf öğretmenleriyle birlikte olmaları her zaman önemlidir. Sınıf öğretmeni henüz mesleğine başlamadan önce çok meşakkatli yollardan geçmekte ve atandığında bu yorgunluk ve psikolojik durumu belki de gerçek performansını sergilemesine engel olmaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumlar, 1982'de üniversitelere bağlanmış, 1992'de ise bu kurumların tümü Eğitim Fakültesine dönüştürülmüştür (Ataünal, 2003). Önceleri öğretmen ihtiyacı sebebiyle mezun olan tüm adaylar öğretmen alabilirken, bugün Eğitim Fakülteleri çok fazla tercih edilmesi sebebiyle mezun sayısı ihtiyaçtan çok fazla duruma gelmiştir. Bu yüzden MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) ihtiyacından fazla sayıdaki öğretmen adaylarının arasından seçerek istihdam etmek durumundadır. MEB geçmişten günümüze "Öğretmen Yeterlik Sınavı" (1985-1991), "Kamu Meslek Sınavı" (2001) ve "Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)" (2002-…) şeklinde adlandırılan sınavları öğretmenlerin seçimi ve atamaları için uygulamaktadır (Yüksel, 2004). Ayrıca 2016 yılı itibariyle yapılan KPSS ile birlikte "Mülakat" sınavı da dikkate alınarak atamalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Türkiye'de atanamayan öğretmen sayısı 2016 yılı verilerine göre yaklaşık 359000 civarındadır. 3-4 içinde bu rakam 534000 civarında olacaktır (Şimşek, 2019). Bunların içinde ücretli çalışan öğretmenler, farklı işlerde çalışan öğretmenler, geçici iş yapan öğretmenler bulunmaktadır. Bu nedenle hayat düzenini oluşturamayan öğretmen adayları bu süreçte pek çok sıkıntı yaşamaktadır. Öğretmen adayları bu süreçte yaşananlara şahit

[1] Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, ceren.ckansu@omu.edu.tr

oldukları için KPSS ve mülakat sınavına ilişkin görüşlerinin alınması toplumsal açıdan önem arz etmektedir. Çünkü en kısa sürede farklı çözüm yolları bulunarak daha nitelikli öğretmenler yetiştirmek ve istihdamı arz talep dengesine göre sağlamak için yeni seçim yolları veya şartları buna göre iyileştirmek önemli ve gereklidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının KPSS ve mülakat sınavına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1-Sınıf öğretmeni adaylarının KPSS'ye ilişkin görüşleri nelerdir?
2- Sınıf öğretmeni adaylarının mülakata ilişkin görüşleri nelerdir?
3-Sınıf öğretmeni adayları KPSS'yi hangi metaforlarla açıklamaktadır?
4-Sınıf öğretmeni adayları mülakatı hangi metaforlarla açıklamaktadır?
5- Sınıf öğretmeni adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002).

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, devlet üniversitelerinden birinde Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4.sınıflarda öğrenim gören ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılan 72 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Yarı yapılandırılmış görüşme formu: Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından KPSS ve mülakata ilişkin görüşlerini almaya yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulara yazılı olarak cevap vermeleri ve bu konulara ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca görüşme formunda sınıf öğretmeni adaylarından "KPSS…….gibidir; çünkü……." ve "Mülakat…….gibir; çünkü……" cümlelerini tamamlamaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formu, araştırma grubuna araştırmacı tarafından yazılı olarak dağıtılmış ve cevapların yine yazılı olarak verilmesi istenmiştir. Katılımcı öğrenciler, görüşme formunu yazılı olarak doldurmaya gönüllü öğrencilerden seçilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen veriler betimsel istatistikler ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ortaya koydukları metaforların analiz edilmesi ve yorumlanmasında Saban (2008) tarafından kullanılan; adlandırma, eleme ve arıtma, derleme ve kategori geliştirme ve geçerlik ve güvenirliği sağlama aşamaları kullanılmıştır. Araştırmada belirtilen bu aşamaların gerçekleştirilmesinden sonra oluşturulan kategoriler araştırmacı tarafından şekiller oluşturularak açıklanmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının KPSS'ye ve mülakata ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. KPSS'nin seçici ve amacına uygun bir sınav olup olmadığına dair bulgular

Düşünmüyorum (52)	Çünkü, alan kısmında alakasız birçok konu ve ders var. Günümüzde uygulanan bu sınavın amacından saptığını düşünüyorum. Çünkü, alanın uygulanmasına değil sadece belli sınavlarla senin atanıp atanamayacağını belirleyip yeterli olup olmadığına bakmıyor. Çünkü, sadece teknik bilgi ölçüyor. Becerileri ölçmeye yaramıyor.
Düşünüyorum (17)	Çünkü, başka türlü diğer yöntemlere tabi olursak müthiş bir adaletsizlik ortaya çıkacaktır. Çünkü, tüm öğrendiğimiz konular sınavda çıkıyor. Fazla abartıyorlar bu soruları ama yine de amaca uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü, illaki bir sınav sistemi lazım şu anki eğitim sistemi de bunu gerektiriyor.
Kararsızım (3)	Çünkü, KPSS gibi bir sınavın adayların tüm bilgilerini ölçebilmesi mümkün değil. Fakat adayları seçebilecek daha iyi bir yol olduğunu düşünmüyorum. Çünkü, seçici olduğu aşikar yalnız alan sınavlarının amacına uygun

Tablo 2. Mülakatın seçici ve amacına uygun bir sınav olup olmadığına dair bulgular

Düşünmüyorum (71)	Çünkü, sorusuna göre kimi bilse bile heyecandan o soruya yanıt veremiyor. Kiminde kendini dile getirebileceği güzel sorular geliyor. O yüzden mülakat sınavı herkesi eşit şartlarda değerlendirmiyor. Çünkü, bölge ve mülakat illeri arasında kültürel farklılıkların mülakat üzerinde etkisi var. Çünkü, gözümüzün önünde torpil varlığını gördüm. O güne özel rozet takanlar, bıyık şeklini o gün için değiştirenler daha neler neler…
Düşünüyorum (1)	Çünkü yabancı olduklarında belli kriterlere göre düzenlenip değerlendiriliyor diye düşünüyorum.

Tablo 3. KPSS'nin bilgiyi ortaya çıkarmada yeterli olup olmadığına dair bulgular

Yeterli olduğunu düşünmüyorum (40)	Çünkü bilgi sadece çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek bir şey değildir. Daha farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmalı. Çünkü insanın bildiklerini ortaya çıkarması 2 saatte girilen bir sınavla belirlenemez. Çünkü test olduğu için yeterli değil. Birey kafasından sallayabilir.
Yeterli olduğunu düşünüyorum (23)	Çünkü alan bilgisi noktasında eksiklikleri ortaya koyuyor. Çünkü kapsam geçerliği yüksek. Çünkü ezber yapmaya yöneltiyor ve bilgiyi ortaya çıkarıyor.
Kararsızım (6)	Çünkü bazen kolay bazen de zor sorular çıkıyor. Çünkü insanların bilgi ve ilgileri başka yönde olabilir.

Tablo 4. Mülakatın bilgiyi ortaya çıkarmada yeterli olup olmadığına dair bulgular

Yeterli olduğunu düşünmüyorum (63)	Çünkü 3 soruyla öğretmenin bilgisi sınanmaz. 4 yıllık eğitimi küçümsenmez. Çünkü ezberci zihniyete hitap ediyor. Kapsam geçerliliği oldukça düşük. Çünkü öğretmen adayının ortamın enerjisinden dolayı bilgisini doğru şekilde ifade edemediğini düşünüyorum.
Yeterli olduğunu düşünüyorum (6)	Çünkü bilgiyi ortaya çıkaracağını düşünüyorum. Çünkü belli bölümlerde puanlama dağılımı ile değerlendirme yapılması eşitliği sağlıyor. Çünkü bu kadar kısa bir sürede ne olabilir ki.
Kararsızım (3)	Çünkü sadece bilgiyi ölçmemeli duruş biçim konuşma tarzı bir öğretmene yakışan şeyler var mı yok mu bunlara bakılmalı.

Tablo 5. KPSS'nin öğretmen adayları üzerinde olumsuz etkisi olup olmadığına dair bulgular

Olumsuz etkisi var (66)	Çünkü sınava tabi tutularak değerlendirilmek ister istemez kaygı yaratıyor. Çünkü 4 yıl boyunca yeteri kadar sınavlardan ve değerlendirmelerden geçiyoruz. Bütün bunlar bitiyor bir de KPSS. Çünkü insanlara başka bir alternatif sunulmuyor ve dünyanın sonu gelmiş gibi yaklaşılıyor.
Olumsuz etkisi yok (3)	Çünkü herkesin hakkıyla geçeceğini düşünüyorum. Çünkü mülakat KPSS'ye göre daha çok olumsuz etki yaratıyor KPSS yaratmıyor.
Kararsızım (2)	Çünkü gerilme, sinir, stres yaratabilir.

Tablo 6. Lisans programında yer alan derslerin KPSS'deki başarıyı destekleme durumuna dair bulgular

Destekler (36)	Çünkü dersler KPSS ile aynı kapsamda derslerdir. Çünkü tamamen KPSS'ye yönelik eğitim ve uygulamalar sunuluyor. Öğrencilerin bu bilgileri almaları önemli öğrencinin çabası. Çünkü sınav içeriğiyle uyumlu ilerlediği için kolaylık sağlamaktadır.
Desteklemez (24)	Çünkü lisans eğitiminde sadece vize-finale yönelik ders çalışılıyor. KPSS'ye çalışmaya fırsat verilmiyor. Çünkü KPSS ve lisans dersleri arasındaki uyuşmazlık çok fazladır. Çünkü lisans programında gereksiz olan derslerin de olduğunu düşünüyorum.
Kararsızım (11)	Çünkü derslerin çoğu ezbere dayalı olduğu için desteklendiğini düşünmüyorum. Bazı dersler daha çok KPSS formatında anlatıldığı için desteklendiğini düşünüyorum. Çünkü hepsi desteklemese de destekleyen derslerin de olduğunu düşünüyorum.

Tablo 7. Mülakat sınavında adaylara kendilerini ifade edebilecek sürenin verilme durumuna dair bulgular

Verilmiyor (66)	Çünkü bireyler isimleri çağrıldığında değil kendilerini hazır hissettiklerinde çağrılıp değerlendirilmeli. Süre tutulmamalı. Çünkü bir günde bir saatte olabilecek bir iş değil. Staj süreleri bile yeterli olmazken.
Veriliyor (5)	Çünkü karşılıklı sohbet olduğu vakit zamanın kısıtlanmadığı aşikar. Çünkü bence yeterli süre tanınıyor.
Kararsızım (1)	Çünkü biraz daha süre verilebilir. Kısmen yeterli denilebilir.

Tablo 8. KPSS'nin yapılması durumu ile ilgili görüş ve önerilere ilişkin bulgular

Yapılsın (42)	Çünkü iyi bir değerlendirme yapılmalı. Ne kadar iyi, donanımlı, nitelikli eleman o kadar iyi gelecek. Çünkü atama sistemini tabiki bir sınav sistemiyle gerçekleştirecekler. Sırada bekleyen bir sürü kişi var.	Öneri: Bu sınav sadece bir kez değil yıl içinde birkaç kez yapılıp ortalaması alınmalı. İnsan stresli olduğunda birini yapamazsa en azından diğerinden başarı elde eder. Bunun haricinde alternatif değerlendirmeler de kullanılmalı. Öneri2: Atama sistemini tabiki bir sınav sistemiyle gerçekleştirecekler. Fakat konuların biraz daha daraltılması gerektiğini düşünüyorum
Yapılmasın (26)	Çünkü KPSS'nin olmayıp mezun olanların direk atanmaları en büyük dileğimiz. Yalnız artan nüfus ve okuyan kişi sayısının çokluğundan dolayı eleyici bir sınav olması gerekliliği mevcut. Çünkü bunca yıl zaten okuyorsun 16 yıl kadar artık bir işe girip para kazanmak herkesin hakkıdır diye düşünüyorum.	Öneri1: Eğitim fakültelerinde veya diğer fakültelerde eğitimin ve ölçme ve değerlendirmelerin gerektiği gibi önem ve özen gösterilerek yapılırsa mezuniyet puanlarıyla atamaların gerçekleşmesi taraftarıyım. Öneri2: Üniversiteye alımlar az ama eğitim kaliteli olsun mezun olan öğretmen olsun.
Kararsızım (4)	Çünkü bir sınav yeterli değil diye düşünüyorum. Mutlaka eleyici bir sınav olmalı ama bir hayatın heba olmayacağı şekilde.	Öneri: Bireysel farklılıklar da dikkate alınarak bir sınav olabilir

Tablo 9. Mülakatın yapılması durumu ile ilgili görüş ve önerilere ilişkin bulgular

Yapılsın (22)	Çünkü kendini ifade etme becerisini ölçmede gerekli diye düşünüyorum. Çünkü farklı becerileri de ölçsün sadece bilgi temelli ya da elemek için yapılan bir kriter olmasın.	Öneri1: Fakat düzenlemeler yapılmalı. Adaletli seçimler yapıldığı sürece mülakatın yararlı olacağı kanısındayım. Öneri2: Eğitim boyu değerlendirme olmalı.
Yapılmasın (46)	Çünkü kimseye eşit şekilde muamelede bulunulmuyor. Çünkü mülakat sınavı adam kayırmayı beraberinde getiriyor.	Öneri1: Bırakalım da kpssde öğrenci akademik başarısıyla bir yerlere gelsin. Öneri2: Öğretmen dediğin sınıfta tahtanın önünde öğrencilerin arasında belli olur. Bu şekilde bir sistemle ölçülsün.
Kararsızım (4)	Çünkü yapılabilir ama adaletli olduğu durumda.	Öneri1: Güvenmediğimiz iki insanın lafına güvenip atayacağınız insanları okutmayın. Bazı durumlar için eleme niteliğinde olacaksa güvenlik soruşturmasını yeterli seviyede baştan savma yapmayın öyle eleyin. Öneri2: Üniversiteye alım az olsun mezun olan herkes öğretmen olsun verilen eğitim kaliteli olsun

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının KPSS kavramına yükledikleri metaforlara ilişkin olarak elde edilen bulgulara öncelikle genel olarak Tablo 10'da yer verilmiş, daha sonra metaforlardan oluşturulan kategoriler ve temalar, şekiller halinde verilerek ve sınıf öğretmeni adaylarının birebir kendi ifadelerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının KPSS Kavramına Yükledikleri Metaforlar

No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor
1	Zulüm	12	Oluk	23	Takvimin son yaprağı
2	Dönüm noktası	13	Şurup	24	Zorlu bir süreç
3	Aile	14	Çamur	25	Saçmalık
4	Korkulu rüya	15	Sınav üstüne sınav	26	En karanlık kuyu
5	Sevgili	16	Aslanın ağzından ekmek almak	27	Tekrarı verilen film
6	Ölüm	17	Kolay ama zor	28	Kurban pazarı
7	Uzun bir maraton	18	Boş işler	29	Evlilik
8	Sonu bilinmeyen yol	19	Süzgeç	30	Emek
9	Hayat	20	Çıkmaz sokak	31	Nitelik sınavı
10	Amel defteri	21	Sakat kalmış insan	32	Sırat köprüsü
11	Basamak	22	Formalite		

Tablo 10'da görüldüğü gibi, KPSS kavramına ait toplam 32 metafor türetilmiştir. Üretilen bu metaforlardan bazıları (zulüm f=14, dönüm noktası f=8, aile f=7, korkulu rüya f=5, sevgili f=3, maraton=3, sonu bilinmeyen yol=3, ölüm=3, hayat=2…) birden fazla sınıf öğretmeni adayı tarafından dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında, KPSS kavramını daha çok yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen ve onlara zarar veren durumlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategoriler Şekil 1'de görülmektedir.

Şekil 1. KPSS Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Şekil 1'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının KPSS kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak oluşturulan "acı veren bir şey", "belirsiz bir şey", "kazanılması zor bir şey", "mücadele" ve "gereklilik" kategorileri altında toplanmıştır. "Acı veren bir şey" Kategorisine ilişkin bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Acı Veren Bir Şey Kategorisi

Acı Veren Bir Şey	Örnek ifadeler (KPSS…)
Zulüm (14)	Çin işkencesi gibidir; çünkü çok fazla bilgi var ve ezbere yönelik şu anki sistemde bizi bu duruma getiriyorlar.
Korkulu rüya (5)	Kabus gibidir; çünkü geleceğimizin KPSS'ye bağlı olduğunu bilmek bile bir dert bizim için.
Ölüm (3)	Ölüm kalım meselesi gibidir; çünkü yılların emeğini yol saymak var.

Diğer (2)	Kurban pazarı gibidir; çünkü kurbanlık koyun gibi sonumuzu getirecekler.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Belirsiz bir şey" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Belirsiz Bir Şey Kategorisi

Belirsiz Bir Şey	Örnek ifadeler (KPSS…)
Sonu bilinmeyen bir yol (4)	Sonu bilinmeyen bir yol gibidir; çünkü bu sürecin nasıl biteceğini bilmiyorsun.
Çıkmaz sokak (2)	Çıkmaz sokak gibidir; çünkü girdin mi çıkamıyorsun.
Kolay ama zor (2)	Evlilik gibidir; çünkü sınava girene kadar zor kazandıktan sonra mutlu ve uyumlu oluyorsun.
En karanlık kuyu (2)	En karanlık kuyu gibidir; çünkü aydınlığa çıkmak senin elinde.
Diğer (1)	Takvimin son yaprağı gibidir; çünkü her şey orda bitiyor belirsiz…

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Kazanılması zor bir şey" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Kazanılması Zor Bir Şey Kategorisi

Kazanılması Zor Bir Şey	Örnek ifadeler (KPSS…)
Dönüm noktası (9)	Hayatın dönüm noktası gibidir; çünkü birçok kapı bu sınavla açılıp bu sınavla kapanabilir.
Sevgili (3)	İlk sevgili gibidir; çünkü her zaman aklının bir köşesinde durur.
Hayat (2)	Hayat gibidir; çünkü tüm geleceğimizi sınava bağlıyorlar.
Zorlu bir süreç (2)	Aslanın ağzından ekmek almak gibidir; çünkü çok zorlu ve meşakkatli bir süreç. KPSS uğruna aç, susuz kaldığımız günler, uykusuz geçen geceler ve sağlığımızı çalan en büyük engel.
Diğer (3)	Ulaşılması zor bir dağ gibidir; çünkü emekli, zahmetli, sabırlı bir iştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Mücadele" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Mücadele Kategorisi

Mücadele	Örnek ifadeler (KPSS…)
Uzun bir maraton (4)	Uzun bir maraton gibidir; çünkü adaylar bu sınavı geçmek için uzun bir dönem veriyor.
Amel defteri (2)	Amel defteri gibidir; çünkü ne yaparsan onun karşılığını alırsın. Hayat bir mücadeledir.
Sınav üstüne sınav (2)	Sınav üstüne sınav gibidir; çünkü gerçekten bildiklerimizi ortaya koyamadığımızı düşünüyorum.
Diğer (1)	Sakat kalmış insan gibidir; çünkü konuşur düşünür ama yapamaz.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Gereklilik" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Gereklilik Kategorisi

Gereklilik	Örnek ifadeler (KPSS…)
Aile (7)	Aile gibidir; çünkü tıpkı ailedeki bireylerin birbirine bağlı olma durumu gibi KPSS'de de çalıştığına bağlanamazsan atanamazsın.
Süzgeç (2)	Süzgeç gibidir; çünkü bilgisi ve becerisi iyi olanları seçer olmayanları eler.
Diğer (1)	Maksat sınav yapılması, yeterli ve anlamlı ölçüm aracı değildir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mülakat kavramına yükledikleri metaforlara ilişkin olarak elde edilen bulgulara öncelikle genel olarak Tablo 16'da yer verilmiş, daha sonra metaforlardan oluşturulan kategoriler ve temalar,

şekiller halinde verilerek ve sınıf öğretmeni adaylarının birebir kendi ifadelerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen metaforlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Mülakat Kavramına Yükledikleri Metaforlar

No	Metafor	No	Metafor	No	Metafor
1	Sırat köprüsü	14	Boşa kürek çekmek	27	Formalite
2	Torpil	15	Ölüm	28	Akraba
3	Hayat	16	Güvensizlik	29	Baş belası
4	Bülbül	17	Değirmen	30	Kanadı kırık kuş
5	Gereksiz	18	Cehennem	31	Çamur
6	Bir kaşık bal	19	Rüya alemi	32	Sözlü
7	Terazi	20	Kendini ifade etme	33	Oyuncak
8	Gerilim hattı	21	Şans oyunu	34	Haksız seçim
9	Köprüden önceki son çıkış	22	Açık kapı	35	Kayırma
10	Heyecan zehirlenmesi	23	Fıkra	36	Kabir azabı
11	Köprüden atlamak	24	Baraj	37	İşkence
12	Belirsizlik	25	Yarışma		
13	Çukur	26			

Tablo 16'da görüldüğü gibi, mülakat kavramına ait toplam 37 metafor türetilmiştir. Üretilen bu metaforlardan bazıları (torpil f=10, gereksiz f=7, sırat köprüsü f=4, belirsizlik f=4, ölüm f=4, baş belası=2, formalite=2, fıkra=2, intihar f=2, işkence=2…) birden fazla sınıf öğretmeni adayı tarafından dile getirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının ürettikleri metaforlar ele alındığında, KPSS kavramını daha çok yaşamlarını olumsuz yönde etkileyen ve onlara zarar veren durumlarla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan kategoriler Şekil 2'de görülmektedir.

Şekil 2. Mülakat Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Şekil 2'de görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının mülakat kavramına ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak oluşturulan "kayırmacılık", "gereksiz", "belirsizlik", "mücadele" ve "kazanılması zor bir şey" kategorileri altında toplanmıştır. "Kayırmacılık" Kategorisine ilişkin bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Kayırmacılık Kategorisi

Kayırmacılık	Örnek ifadeler (Mülakat…)
Torpil (11)	Torpilin ağır bastığı sınav gibidir; çünkü torpili olan geçiyor.

Haksız seçim (2)	Haksız seçim gibidir; çünkü adaletli olduğunu düşünmüyorum.
Kayırma (2)	Kayırma sınavı gibidir; çünkü torpil olayları var diye düşünüyorum.
Diğer (1)	Şans ayarlarıyla oynanan terazi gibidir; çünkü yanlılık vardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Gereksiz bir şey" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Gereksiz Bir Şey Kategorisi

Gereksiz Bir Şey	Örnek ifadeler (Mülakat…)
İşlevsiz (4)	İşlevsiz bir sınav gibidir; çünkü amacından uzaklaşarak farklı şeylere yöneliyor.
Saçma (3)	Saçma sapan bir şey gibidir; çünkü birkaç soruyla o öğretmenin bilgileri ölçülemez.
Boş bir şey (2)	Boş bir şey gibidir; çünkü amacına uymuyor.
Diğer (1)	Köprüden önceki son çıkış gibidir; çünkü atamadan önceki son sınav. Aslında bu sınava hiç gerek yok.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "Belirsiz bir şey" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Belirsiz Bir Şey Kategorisi

Belirsiz Bir Şey	Örnek ifadeler (Mülakat…)
Belirsizlik (4)	Belirsizlik gibidir; çünkü KPSS'yi geçse bile mülakatta ne olacağı belli değil.
Bir kaşık bal (2)	Bir kaşık bal gibidir; çünkü çağrılan herkes atanma umudu duyuyor.
Çukur (2)	Çukur gibidir; çünkü işine gelene ışık tutuyor diğerleri karanlıkta kalıyor.
Diğer (1)	Açık kapı gibidir; çünkü denetimi az, başıboş gibi geliyor.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "kazanılması zor bir şey" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Kazanılması Zor Bir Şey Kategorisi

Kazanılması Zor Bir Şey	*Örnek ifadeler (Mülakat…)*
Sırat köprüsü (4)	Sırat köprüsü gibidir; çünkü hayatımız bu sınava bağlı 'yazılı sınav yetmedi bir de bu aşamadan geçin der gibi'.
Ölüm (4)	Kabir azabı gibidir; çünkü o kadar çalış sınavı geç bir de sözlü mülakata gir. Torpilin varsa geçersin yoksa ölürsün.
İşkence (2)	İşkence gibidir; çünkü stresle yüz yüze cevap verilmez.
İntihar (2)	Köprüden atlamak gibidir; çünkü geçemezsen KPSS de boşa gitmiş oluyor.
Diğer (1)	Baş belası gibidir; çünkü emeklerin ziyan olması çok kötü.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerinden yola çıkılarak oluşturulan "şans oyunu" kategorisine ilişkin bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Şans Oyunu Kategorisi

Şans Oyunu	*Örnek ifadeler (Mülakat…)*
Şans (3)	Şans oyunu gibidir; tipini, konuşmasını, tarzını beğenip beğenmedikleri artı veya eksi olarak değerlendirilir.
Yarışma (2)	Formalite icabı bir yarışma gibidir; çünkü yarışmayı geçen kazanır.
Çamur (2)	Çamur gibidir; çünkü geçmişte deneyimlediğimiz olaylar mülakat esnasında karşımıza çıkacak.
Diğer (1)	Nasreddin Hoca fıkrası gibidir; çünkü parayı veren düdüğü çalıyor.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğu KPSS (%72.22) ve mülakatı (%98.61) seçici ve amacına uygun bir sınav olarak görmemektedir. Dilekmen, Ercoşkun ve Nalçacı (2005); Baştürk (2005); Gündoğdu ve diğerleri (2008); Gürol ve Sevindik (2009); Kablan (2010); Odabaş (2010); Şahin ve Arcagök (2010); Bahar (2011); Tösten (2011); Cirit Gül (2015); Elmacı'nın (2015) çalışmalarına paralel olarak KPSS'nin nitelikli ve başarılı öğretmen seçiminde yetersiz ve eksik bir uygulama olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar KPSS'nin öğretmen yeterliğini ölçen bir sınav olmadığını göstermektedir (Tösten, 2011; Şahin ve Arcagök, 2010; Güngoğdu ve diğerleri, 2008; Eraslan, 2004). Öğretmenlerin KPSS sınavının geçerliliğinin düşük olduğu ve günlük hayatında hiçbir ilgisi olmayan konulardan sorulara maruz kaldıkları Çoban, Gündoğdu ve Zirek (2009) çalışması ile aynı doğrultudadır. Bu yüzden, KPSS'ye ek ölçme uygulamalarının getirilmesi veya farklı çözüm yolları bulunması gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %55.55'i KPSS'nin, %87.5'i ise mülakatın bilgiyi ortaya çıkarmada yeterli olmadığını, %50'si ise lisans programında yer alan derslerin KPSS'deki başarıyı desteklediğini belirtmişlerdir. KPSS sınavının genel yetenek ve genel kültür kısımlarında yer alan soruların lisans programında çok fazla yer almadığını (Yüksel, 2004), bu yüzden bu alana ilişkin fakültelerde kazandırılan davranışlar ile Genel Kültür ve Genel Yetenek başarısı arasında ilişkinin zayıf olduğunu (Kablan, 2010) ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu durum göz önünde bulundurularak hem öğretim programlarının hem de sınav içeriğinin bu açıdan gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %91.66'sı mülakat sınavında kendilerini ifade edebilecek sürenin verilmeyeceğini belirtmişlerdir. KPSS için yapılan çalışmalarda da süre açısından benzer sonuçlara rastlamak mümkündür (Elmacı, 2015; Bozkurt ve Tekedere, 2013; Özkan ve Pektaş, 2011; Başkan ve Alev, 2009; Deryakulu, 2008). Sınav soru sayısında sabit bir dağılım izlenmesi ve sınav süresinin verimli bir hale getirilmesi ölçmenin daha güvenilir olmasına destek sağlayabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının %58.33'ü KPSS'nin yapılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Değiştirilmesi hususunda özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınabileceği farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerinin ve adil bir sınav sisteminin olması yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının %63.88'i mülakatın yapılmaması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmen adaylarının mülakat konusundaki önerileri incelendiğinde adaletli yapılması veya üniversiteye alımların azaltılarak mezun olan herkesin öğretmen olabileceği kaliteli bir eğitimin olması gerektiği yönünde değişmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının önemli bir kısmı, KPSS kavramını kendileri üzerinde 'acı veren bir şey' olarak algılamaktadır. Elde edilen bu sonuç, Elmacı (2015), Gürol ve Sevindik (2009) ve Gündoğdu, Çimen ve Turan'ın (2008) çalışmaları tarafından elde edilen bulgular ile desteklenmektedir. Eraslan (2012) ile Gömleksiz, Kan ve Öner (2011) tarafından yapılan çalışmalarda üretilen metaforlar bu araştırma ile benzerlik göstermektedir. KPSS kavramı zulüm, işkence, Çin işkencesi, eziyet gibi kavramları da ifade etmelerine sebep olmuştur. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının KPSS kavramının adını bile duymaktan bir nevi öfkelendikleri ve rahatsız oldukları anlamına gelebilir.

Sınıf öğretmeni adayları tarafından KPSS kavramının 'belirsiz bir şey' olarak algılanması Elmacı (2015) ile Başkan ve Alev'in (2009) çalışması ile örtüşmektedir. KPSS'de yer alacak soruların her sene değişikliğe uğradığını ve sınavın kapsamının sürekli değiştiğini ve sınavda çıkacak konuların belirsiz olduğunu ve bunun da KPSS'ye hazırlanırken adayların sınavda başarılı olmalarına engel teşkil ettiğini ifade ettikleri Köstereliogğlu, İ., Köstereliogğlu, M., ve Kilmen (2008); Özsarı (2008); Sezgin ve Duran (2011); Elmacı (2015) ve Altun Yalçın, S., Yalçın, Ş., Kahraman ve Yılmaz'ın (2013) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretmen adayları KPSS'yi önemli ve hayatlarının bir dönüm noktası olarak görmektedir. Fakat atanamama korkusunu yenmek için yoğun uzun soluklu bir çalışma temposu gerektirdiğinin bilincindedirler. Bu durum öğretmen adaylarının geleceğe yönelik kaygı durumunun yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde KPSS kaygısına ilişkin yapılan çalışmalar mevcuttur (Özsarı, 2008; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Özdayı, 2000). KPSS kapsam geçerliliğinin tartışılagelen bir sorun haline geldiği, Başkan ve Alev (2009); Çimen ve Yılmaz (2011); Çoban, Gündoğdu ve Zirek (2009); Eraslan (2004); Gökçe (2013); Karataş ve Güleş (2013); Odabaş (2010); Oktay (2012); Önal (2011); Şahin ve Arcagök (2010) çalışmalarında yer alan bulgular ile örtüşmektedir. Bu nedenle, KPSS içeriği konusunda sınırlar kırmızı çizgiler ile belirlenmeli ve KPSS öğretmen adaylarının sınava hazırlanma süreci içerisinde kaygılandırıcı ve endişeye düşürücü sebeplere neden olmamalıdır.

Sınıf öğretmeni adaylarının %91.66'sı KPSS'nin kendileri üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmeni adayları tarafından KPSS kavramının 'kazanılması zor bir şey' olarak algılanması Elmacı'nın (2015) yapmış olduğu çalışma ile benzerdir. KPSS süreci öğretmen adayları ve öğretmenler üzerinde psikolojik, fiziksel ve içsel etki oluşturmaktadır. Bu durum ile ilgili literatürde yapılan çalışmalarda öğretmenler ve öğretmen adayları kendilerinde hastalık gibi bir algının oluştuğunu belirtmişlerdir (Elmacı, 2015; Oktay, 2012; Tösten, 2011; Can ve Can, 2011; Çimen ve Yılmaz, 2011; Karaca, 2011; Kılıçkaya ve Krajka, 2010; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Eraslan, 2004). Uzun soluklu bir bekleyiş ve hemen atanamama veya atanma kaygısının doğuracağı etkenler öğretmenleri ve öğretmen adaylarını zorlamaktadır.

Bu durum öğretmen adaylarını yıpratmaktadır (Odabaş, 2010; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008). Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin, atama ve yer değiştirme politikalarının yeniden düzenlenmesini istedikleri ortaya çıkmıştır (Seferoğlu, 2001). Ayrıca Tümkaya, Aybek ve Çelik (2007) KPSS sınavının öğrencileri ezberciliğe ittiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları tarafından KPSS kavramının 'mücadele' olarak algılanması Elmacı (2015), Nartgün ve Göçer (2014), Karataş ve Güleş (2012), Karaca (2011), Eraslan (2004) ve Yüksel'in (2004) yapmış oldukları çalışmalarla benzerdir. Bu durum atanma açısından KPSS'den olabildiğince yüksek puan alma çabalarına giren öğretmen adaylarının aynı zamanda rekabet halinde olduklarının bir göstergesidir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı KPSS kavramını 'gereklilik' olarak hayatının bir parçası olarak gördüğünü belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç Nartgün ve Gökçer (2014), Sezgin ve Duran (2011) ve Çimen ve Yılmaz (2011) tarafından elde edilen bulgularla desteklenmektedir. Bu durum ayrıca çok fazla öğretmen adayının mezun olduğunu ve mutlaka bunların bir sınav sistemiyle elenmesi gerektiğinin bilincinde olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının mülakat kavramına yükledikleri metaforlardan elde edilen kategoriler "kayırmacılık", "belirsiz bir şey", "kazanılması zor bir şey" ve "şans oyunu" şeklindedir. Bu kategorilerden "belirsiz bir şey" ve "kazanılması zor bir şey" kategorisi KPSS kavramı için de aynıdır. Fakat bu kategoriler adına üretilen metafor sayısı KPSS kavramı için daha çoktur. KPSS ve mülakatta öğretmen adayının yaşadığı belirsizlik ve kazanılmasının zor olması tükenmişlik düzeyini artırabilir. Öğretmen adaylarındaki tükenmişlik düzeyinin farklı değişkenlere göre incelendiği çalışmalar literatürde mevcuttur (Fimian ve Blanton, 1987; Fives, Hamman ve Olivarez, 2005; Ören ve Türkoğlu, 2006; Goddard ve O'Brien, 2007; Çavuşoğlu, 2009).

Mülakat kavramı için algılanan "Şans oyunu" kategorisinin daha önce yapılan araştırmalarda KPSS kavramına yüklendiği bulunmuştur (Elmacı, 2015; Açıl, 2010; Odabaşı, 2010; Eraslan, 2004). KPSS çoktan seçmeli test maddelerinden oluşturulduğu için şans faktörünün bulunduğu, senede bir kez yapılan ve geçerliği ve güvenirliği düşük olan bir seçme yöntemidir.

Öneriler

Üniversitelerin çeşitli bölümlerinde eğitim görmekte olan ve görecek öğrencilerin seçiminde MEB ve YÖK arasında arz talep dengesi kurulmalıdır. Gelecekte ne kadar öğretmene ihtiyaç duyulacağı belirlenerek ona göre üniversitelerde kontenjan açılmalıdır. Ayrıca üniversiteye alım sürecinde sadece lisans üstü yerleştirme sınavı değil öğretmen adaylarının öncelikli sahip olması gereken (iletişim, sabır, empati gibi) beceri ve değerlerin de (bir öğretmenin sahip olması gereken öncelikli özellikler-öğretmenlik mesleğine ait yetkinlikler çerçevesi düşünülerek) sorgulandığı bir değerlendirme yapılabilir.

Öğretmen adaylarının KPSS'ye ilişkin olumsuz algıları ve meslek öncesi psikolojik sıkıntılarını indirmeye dönük önlemler alınmalıdır. Lisans dönemi 3+1 şeklinde 3 yıl lisans programındaki derslerin bilfiil işlenmesi ve son yıl tamamen staj ve staj esnasında 1 yıl boyunca gözlem ve uygulamaların yapıldığı bir öğrenim hayatı ve sonrasında da atanma yapılabilir. Böylelikle daha objektif bir değerlendirme ve lisans son sınıfında derslere odaklanamama ve katılmama isteği ortadan kalkmış olur.

Kaynakça

Açıl, Ü. (2010). Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları ile KPSS Puanları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Hatay.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (20), 283-299.

Akkaya, S. (1999). Üniversite son sınıftaki öğrencilerin kaygılarını etkileyen etmenler. http://www.rehberlikportali.com/Yazi.asp?ID=178.

Altun Yalçın, S., Yalçın, S., Kahraman, S. ve Yılmaz, Z. A. (2013). Kamu Personeli Seçme Sınavının Eğitsel Ortamlara Yansımaları (Öğretim Üyesi Görüşleri). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 228-240.

Ataünal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları.

Bahar, H. H. (2011). ÖSS Puanı ve Lisans Mezuniyet Notunun KPSS 10 Puanını Yordama Gücü. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36*(162), 168-181.

Başkan, Z. ve Alev, N. (2009). Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) Çıkan Soruların Öğretmenlik Meslek Derslerine Göre Kapsam Geçerliliği. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 29-50.

Baştürk, R. (2005). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(2), 163-176.

Bozkurt, A. ve Tekedere, H. (2013). Etkileşimli Çevrimiçi KPSS Deneme Sınavı Yazılımı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 36-44.

Can, S. ve Can, Ş. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı Öncesinde Öğretmen Adaylarının Stres Düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 765-778.

Cirit Gül, A. (2015). KPSS'nin Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşamlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (14), 115-127.

Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı: Adana.

Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji Öğretmen Adaylarının KPSS ile İlgili Görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 4*, 159-172.

Çoban, B., Gündoğdu, C. ve Zirek, O. (2009). Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy, 4*(4), 244-255.

Deryakulu, D. (2008). KPSS Eğitim Bilimleri Sorularının Genel Öğretmen Yeterliklerinin Öğretim Teknolojisi Alanı ile İlgili Alt Yeterlik ve Performans Göstergeleri Açısından İncelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama/Educational Technology Theory And Practice, 1*(1), 1-23.

Dilekmen, M., Ercoşkun, M., Nalçacı, A. (2010). Öğretmen Adaylarının Akademik ve Kpss Başarılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0* (11), 304-315. Retrieved From Http://Dergipark.Gov.Tr/Ataunikkefd/İssue/2772/37091

Elmacı, S. (2015). Kamu personeli seçme sınavı ve alan bilgisi sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin ve metaforik algılarının belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (Kpss) Yönteminin Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Science, 1*(1), 1-31.

Eraslan, L. (2012). Öğretmen Adaylarının KPSS Metaforları Araştırması.http://egitimajansi.com/kpss/kpssye_giren_adaylar_bu_arastirmayi_mutlaka_okuyun.html [30.10.2013].

Fimian, M. J. & Blanton, L. P. (1987). Stress, role, and burnout problems among teacher trainees and first-year teachers. *Journal of Occupational Behavior, 8*, 157-165.

Fives, H., Hamman, D. & Olivarez, A. (2005). Does burnout begin with student teaching? Texas Tech University. www6.tltc.ttu.edu/hfives/Fives_Hamman&Olivarez_AERA2005.p df adresinden alınmıştır.

Goddard, R. & O'Brien, P. (2007). Preservice teacher education and beginning teacher burnout, Paper Presented at the Annual Meeting in Australian Association for Research in Education Annual Conference 2006, 27-30 Nov 2006, Adelaide, Australia.

Gökçe, F. (2013). Lisans Öğrencileri ile Formasyon Programına Devam Eden Kursiyerlerin KPSS Konusundaki Görüşleri.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education). Özel Sayı (1), 171-190.

Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Öner, Ü. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının KPSS'ye ilişkin Metaforik Algıları. 10. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 5-7 Mayıs. Sivas, Türkiye.

Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 35-43.

Gürol, M. ve Sevindik, T. (2009). "Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi". 1.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Bildiriler, Çanakkale.

Kablan, Z. (2010). Akademik mezuniyet ortalama puanı ile KPSS başarı puanı arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (2), 451-470.

Karaca, E. (2011). Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına Yönelik Tutumları. Akademik Bakış Dergisi, Sayı 23 Ocak – Şubat – Mart – 2011.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Nobel Yayıncılık.

Karataş, S. ve Güleş, H. (2012). Evaluation of the Selection Exam for Civil Cervants (KPSS) from Pre-Service Teachers' Perspectives. *Journal of Theoretical Educational Science, 6*(1), 102-119, January 2013.

Kılıçkaya, F. ve Krajka, J. (2010). Language Teachers' Views and Suggestions on the Central Teacher Selection and Recruitment Exam in Turkey.*The New Educational Review, 20*(3-4), 253-260.

Köster elioğlu, İ., Köster elioğlu, M. A. ve Kilmen, S. (2008). Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları İle Lisans Diploma Notu Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008.

Nartgün, Ş. S. ve Gökçer, İ. (2014). Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Mesleklerine, Geleceklerine, İstihdamlarına ve Eğitim Politikalarına İlişkin Metaforik Algıları. *e-International Journal of Educational Research, 5*(4), 57-69.

Odabaş, S. (2010). "Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)", Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oktay, H. (2012). Türkiye'de Öğretmen İstihdamında Yaşanan Sorunlar. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Önal, B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavındaki (KPSS) başarı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(İlke), 16.

Özdayı, N. (2000). Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin mesleki kaygılarının toplam kalite yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (12), 233-248.

Özkan, R. ve Pektaş, S. (2011). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Mezuniyet Başarı Notları İle KPSS Puanları Arasındaki İlişki Üzerine Yapılan Bir Araştırma (Eğitim Fakültesi Örneği). *Türklük Bilimi Araştırmaları, 30*(30), 269-281.

Özsarı, İ. (2008). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki Beklentileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 55,* 459-496.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Eğitim Dergisi, 58*, 40-41.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) Öğretmen Adaylarının Akademik ve Sosyal Yaşantılarına Yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi [Turkish Journal of Social Research], 15*(3), 9-22.

Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Algıları. 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, s. 624–629. Elazığ.

Şimşek, C. (2019). Yeni Mezun Öğretmenlerin İş Bulma Tecrübelerinin Kişisel Mesleki ve Ekonomik Açıdan İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Tösten, R. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi: Kars İli Örneği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Tümkaya, S., Aybek, B. ve Çelik, M. (2007). KPSS'ye girecek mezun ve son sınıf öğretmen adaylarının umutsuzluk ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7* (2), 953-974.

Varol, S. (1990). Lise son sınıf öğrencilerinin kaygılarını etkileyen etmenler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Samsun.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (KPSS) değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9.

Anne-Baba İlgisinin Çocukların Öğrenmesi ve Okul Başarısı üzerindeki Etkisi

The Influence of Parental Involvement on Children's Learning and School Achievement

Turhan Şengönül[1]

Özet

Bu araştırma anne-baba ilgisinin eğitim alanında çocukların öğrenmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkilerini ele almaktadır. Bu çalışmanın amacı anne-baba ilgisi ile çocukların eğitimi, öğrenmesi ve akademik başarısı arasındaki ilişki üzerine yapılmış ilişkili araştırma literatürünü incelemektir. Yazar, anne-baba ilgisi ile çocukların eğitimi, öğrenmesi ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için okul öncesi, ilkokul, ortaokul düzeylerinde öğrencilerin öğrenmesi akademik başarısı üzerine yazılmış araştırmaları, yeniden-incelemeleri, meta-çözümlemeleri, raporları ve kitapları incelemiştir. Anne-babaların çocuklarının eğitimine ilgisi, anne-babaların çocukları ile okul etkinlikleri hakkında konuşması ve tartışması, evde bir öğrenme çevresi yaratma, çocuklarının ev ödevini gözetleme, kontrol etme ve ev ödevine yardım etme gibi stratejiler olarak tanımlanmaktadır. Araştırmalar anne-baba ilgisinin öğrenci başarısı üzerinde güçlü, olumlu bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Anne-babalar çocuklarının öğrenmesi için onlarda içsel motivasyonel eğilimler geliştirmede önemli bir rol oynamıştır. Araştırmalar sosyoekonomik statü, anne-babaların çocukları için okur-yazarlık etkinlikleri ve okuma becerileri arasındaki ilişkiyi bulmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Anne-baba ilgisi, çocukları sosyalleştirme, anne-baba beklentisi, sosyo-ekonomik statü, okul başarısı

Abstract

This research addresses the effects of parental involvement on children's learning and academic achievement in the field of education. The objective of this study is to examine the related research literature conducted on the relationship between parental involvement in education and learning and academic achievement of children. The author examined studies, reviews, re-examinations, meta-analyses, reports and books written on learning and academic achievement of students at preschool, elementary, secondary school levels in order to investigate the relationship between parental involvement in education and learning and school achievement of children. Parental involvement in children's education have been described as strategies such as parents talking and discussing with their children about school activities, creating a learning environment at home, monitoring, checking and helping with children's homework. Studies found that parental involvement has a strong, positive effect on student achievement. Parents played an important role in developing intrinsic motivational tendencies in them for their children learning. Studies found the relationship between socio-economic status, parental literacy activities with the children and reading skills.

Keywords: Parental involvement, socializing children, parental expectation, socio-economic status, school achievement

Giriş

Anne-babaların eğitim alanındaki ilgisi, anne-babaların çocukların eğitimsel sonuçlarına ve gelecekteki başarısına yararlı olmak için okullarla ve çocukları ile çalışması olarak tanımlanmakta (Hill ve diğerleri, 2004) ve öğrencilerde akademik başarı ve motivasyon gibi bir dizi sonuçlarla bağlantılı görülmektedir (Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2009). Anne-baba ilgisi, çocuklarını eğitmek amacıyla anne-babaların çaba göstermesi, onları desteklemesi ve kaynakları çocuklarının eğitimine harcaması, onlara yatırım yapması ve çocuklarına bilişsel olarak teşvik eden materyalleri ve etkinlikleri sağlaması olarak belirlenmektedir (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Anne-babalar çocuklarının eğitimi için hem onlara ekstra eğitim ve eğitim kaynaklarını sunmakta, çocuklarla bilişsel etkinlikler yönünde meşgul olma gibi çocukları entelektüel olarak teşvik eden etkinlikleri ve materyalleri sağlamak için parasal ve kişisel kaynakları harcamakta hem de çocuklarıyla okulla, derslerle ilişkili konuları konuşmakta, tartışmakta, ev ödevlerine yardım etmekte ve okul organizasyonlarına katılmaktadır. Anne-babalar, evde çocuklarının eğitimiyle ilgilenirken, onlara eğitimle ilişkili amaçları, değerleri ve beklentileri iletmekte ve öğretmenlerle iletişim kurmaktadır. Anne-baba ilgisi, çok boyutlu görünmekte ve anne-babalar hem evde çocuklarıyla hem de okulda çocuklarının öğretmenleri ile iletişimi sürdürmektedir (Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2009; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Epstein (2001) anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilgiyi (a) anne-babaların çocuklar için olumlu bir ev çevresi yaratması olarak çocukları sosyalleştirme ve eğitme biçimi, (b) anne-babaların çocuklarının eğitimi için okulla iletişim kurması, (c) anne-babaların çocuklarının eğitimi için okula destek sağlamada gönüllü olması, (d) anne-babaların evde öğrenme etkinlikleri olarak çocuklarının derslerine ve okul çalışmalarına yardım etmesi, (e) anne-babaların öğrencilerin eğitimiyle ilgili karar vermede öğretmenlerle işbirliği yapması ve öğrencilerin eğitimi için ailelerin, okulların ve toplulukların birlikte çalışması biçiminde belirlemektedir. Hill & Chao (2009) anne-babaların çocuklarının eğitimine ilgisinin ya doğrudan ya da dolaylı biçimde

[1] Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, turhan.sengonul@ege.edu.tr

olabildiğini, çocuklarının ev ödevlerine yardım etme gibi etkinliklerin anne-babaların doğrudan ilgisiyle gerçekleştiğini, çocuklarına eğitimin değerini iletme ve onların okuluyla ilgilenme gibi eğilimlerin ise anne-babaların dolaylı ilgisi olarak görüldüğünü ileri sürmektedir. Anne-babalar, hem çocuklarının eğitimi ve akademik başarısı için beklentilerini onlara iletmekte, hem de onların ev ödevlerini kontrol etmekte ve onlara ev ödevlerinde yardım etmekte ve böylece anne-babalar evde çocuklarını akademik bakımından sosyalleştirmek ve eğitmek için gerekli olan doğrudan ve dolaylı biçimde ilgisini göstermektedir. Çocuklarının okul başarısı için anne-babaların belirli ilgi stratejilerini kullandığını belirten Grolnick & Slowiaczek (1994) anne-babaların onların eğitimiyle ilgilenerek çocuklarında kendi yetenekleri yönündeki algıyı ve içsel motivasyonu, kendilerini düzenlemeyi ve kontrol etmeyi geliştirdiğini ve akademik olarak öğrencilerin yararına olan ve akademi ile ilişkili olan kaynakları çocuklarına ayırdığını ve harcadığını ileri sürmektedir. Ailelerin sağladığı kaynaklar eğitimi ve akademik başarıyı etkilediği için çocukların bu kaynaklardan yararlanması gerektiği vurgulanmakta ve anne-baba ilgisi, çocukların akademik sonuçlarını etkileyen bir mekanizma olarak görülmektedir. Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker (2009) anne-babaların teşvik etme, model olma, pekiştirme ve eğitim yoluyla çocuklarını etkilediğini ileri sürmektedir. Anne-babalar okulla ilişkili olan etkinlikleri açık olarak desteklemekte teşvik etmekte, değerleri ve eğitimin önemini göstermekte, eğitimin değeri ve önemi yönünde model olmakta, çocukların yararına olan davranışlar için olumlu geri bildirim sağlamakta, iyi, doğru davranışları pekiştirmektedir. Onlar çocuklarına öğrenme stratejilerini ve belirli akademik kavramları öğretmektedir. Anne-babaların uyguladıkları bu belirli stratejiler, çocuklar ve ergenler için uygun ve önemli mekanizmalar olmaktadır (Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2009).

Teorisyenler ve araştırmacılar, anne-babaların çocuklarının eğitimiyle ilgilenmesiyle çocuklarında motivasyonu arttırabildiklerini ve motivasyonun ya da motivasyon eksikliğinin öğrenilmiş bir davranış olduğu ileri sürmektedir. Huetinck & Munshin (2010) motivasyonun öğrencilerin kendi yeteneği ile ilgili algısına bağlı olduğunu ve öğrencilerin yeteneklerine güvendiklerinde okul görevleri ile meşgul olmak için motive olabildiklerini ve öğrencilerde içsel motivasyonun bir ödül sistemine ve dışsal motivasyona göre daha etkili olduğunu tartışmaktadırlar. Ryan & Deci (2000) içsel motivasyonu, doğal olarak özünde, ödüllendirmesi nedeniyle kişinin deneyimler, meydan okumalar ve öğrenme fırsatları arama isteği ve güdüsü olarak tanımlamaktadır. İçsel motivasyon, değişebilen bilgi ve beceriyi artırmak ve geliştirmek için anahtar bir faktör olması nedeniyle çocukların ve ergenlerin akademik başarısında önemli bir öğe olmaktadır. İçsel motivasyon, çocuklarda görev ısrarı, yetenek ve performans algısı ile olumlu biçimde ilişkili olmakta ve kaygı, endişe ile olumsuz biçimde ilişkili görünmektedir. Anne-babaların ilgisi gibi çevresel faktörler, çocuklarda ve ergenlerde içsel motivasyonu arttırmada önemli rol oynamaktadır. Anne-babalar çocuklarında içsel ve dışsal motivasyonel eğilimleri geliştirebilmektedir. Öğrenciler için motivasyon içselleştirilebilmekte ya da bir dış kaynaktan sağlanabilmektedir. Anne-babalar ve öğretmenler, eğitimle ilgili olarak çocuklardan, öğrencilerden yana hayal kırıklıklarına uğradıklarında, okul çalışmalarına, derslerine daha sıkı çalışması için onları motive etmeyi bilmek istemektedir. Öğrenciler, içsel ya da dışsal motivasyonun iki farklı kategorisi olarak özerk motivasyon ve kontrol edilen motivasyon ile etkilenebilmektedir. Kontrol edilen motivasyon bir anlamda baskı, istek ya da zorlama ile bir görevi yapmayı gerektirmekte, özerk motivasyon ise bir anlamda seçim ve istekle, içinden gelme, gönüllü olma, heves ve irade, istenç yoluyla bir etkinlikle meşgul olma olarak tanımlanmaktadır (Fan & Williams, 2010; Deci & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2000; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008). Çocuklar tatmin edici ve ilginç bulması nedeniyle sadece bir görevle meşgul olduklarında içsel motivasyonu sergilemekte ve içsel motivasyonun bir kategorisi olarak özerk motivasyonla harekete geçmektedir. Çocuklar, kendilerinde derin olarak içselleştirdikleri bir dışsal motivasyon biçimini, kişisel olarak önemli görmeleri nedeniyle bir görevle meşgul olduklarında, özerk motivasyonu sergileyebilmektedir. Kontrol edilen motivasyon, çocukları bir ödül almak ya da bazı ceza türlerinden kaçınmak için bir görevi yerine getirmede harekete geçirmektedir. Çocuklarda kontrol edilen motivasyon, onlar görevi tamamladıklarında kabul edilme, onaylanma duygusunu ya da görevi tamamlayamadıklarında suçluluk ya da utanma duygusunu hissettikleri için ortaya çıkmaktadır. Çocuklar okulda özerk motivasyon sergilediklerinde, öğrenmeye daha derin bir ilgi göstermekte ve içsel olarak daha çok motive olmakta, kavramları öğrenmeye kişisel olarak değer vermekte ve ders konularını daha iyi kavrayabilmekte ve daha iyi kavramsal görüşlere sahip olmakta ve daha yaratıcı olma eğilimi göstermektedir (Deci & Ryan, 2009). Kontrol edilen motivasyonla harekete geçen öğrenciler ise olguları, konuları ezberleme eğilimindedir ve kavramları tam olarak içselleştirmemektedir. Anne-babalar, çocuklarında akademik sonuçları olumlu kılmak, okul başarısını sürdürmek için kontrol edilen motivasyondan çok özerk motivasyonları sağlamaya çalışmaktadır. Ödüller, çocukları bir görevi tamamlamaları için motive edebilmesine karşın, onların kendiliğinden içsel olarak etkinliğe ilgilerini azaltabilmektedir. Çocuklar okulda daha iyi performans göstermek için sadece ödüller ya da sonuçlar ile motive edildiklerinde, onlar uyarıcılar ve teşvik ediciler ortadan kaldırıldığında böyle etkinlikleri sürdürmeme eğilimi gösterebilmektedir. Anne-babalar, çocuklarına amaçları başarma duygusunu ve eğitim sürecinde ilk ve çoğu kez yeterlilik duygusunu hissetmesini ve bundan kişisel olarak tatmin olmasını öğrettiklerinde, çocuklar eğitimle ilgili görevleri kişisel olarak tatmin edici ve amaca uygun buldukları için onlarla daha çok meşgul olmayı sürdürebilmektedir (Deci & Ryan, 2009). Anne-babalar, çocuklarının öğrenme süreçlerine ilgi göstererek ve aktif olarak katılarak, hem çocuklarının

akademik olarak başarılı olmalarını sağlamak için onları etkili bir biçimde motive etme yollarını aramakta hem de çocuklarının uzun süreli etkili ve verimli bir öğrenci olması için gerekli araçlara ve desteğe sahip olmasını sağlamaktadır. Çocukların eğitimi, doğumla başlamakta, uzmanlar öğrenmenin en önemli yıllarının gerçekten çocukların yaşamlarının ilk 6 yılı olduğunu kabul etmektedir. Anne-babalar, çocuklarının gelecekteki akademik başarısında anahtar bir rol oynamaktadır (Smith, 2011).

Anne-Baba İlgisini Kavramlaştırma

Anne-baba ilgisi, öğrencilerin performanslarını ya da davranışlarını geliştirmek, iyileştirmek için anne-babaların yaptıkları davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Anne-baba ilgisi, kavram olarak çocuklara öğrencilik rolünü iyi oynayabilmesi, öğrencilik normlarına uyması ve öğrencilik rolüne ilişkin beklentileri iyi biçimde karşılayabilmesi için onlara yardım etmek amacıyla anne-babaların birbirleriyle, çocuklarla ve öğretmenlerle kurdukları ilişkileri ve gösterdikleri davranışları içermektedir (McNeal Jr, 2014). Anne-babaların evde çocuklarının eğitimine ilgisi, bir yandan çocuklarını öğrenmeye teşvik etme, onlara okul konularını öğretme, onlarla okul etkinlikleri ve planları hakkında konuşma, tartışma, eğitim alanında onlara yardım etme ve destek olma, onların ev ödevlerini yapıp yapmadıklarını kontrol etme, ev ödevlerinde onlara yardım etme, diğer yandan çocuklarını dinleme, onlara uygun tepkiler gösterme, onları övme, onlara yol gösterme, onları izleme, gözetleme olarak geniş biçimde kavramlaştırılmaktadır (Epstein, 1995; Jacobsen, 2010; Lareau, 2003). Teorisyenler ve araştırmacılar, anne-baba ilgisinin çocukların akademik yaşamı ve okul performansı üzerindeki etkisini ve rolünü değerlendirdiklerinde, anne-baba ilgisinin kesin anlamı, tanımı ve biçimleri üzerinde uzlaşmaya varamamaktadır. Araştırma tasarımlarında anne-babaların eğitime ilgisini göstermek için geliştirilen ölçeklerde kullanılan ölçüler ve maddeler değişebilmektedir. Anne-babaların çocuklarının okuluna ilgisinin en önemli göstergeleri, anne-babaların veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılması, okulda gönüllü olması, öğretmenlerle, danışmanlarla, okul yöneticileri ile iletişim kurması olarak belirlenmektedir (Fan, Williams & Wolters, 2012; Hill & Craft, 2003; Chen & Gregory, 2009). Diğer yandan anne-babaların çocuklarının ev ödevlerini izlemeleri, kontrol etmeleri ve gözetlemeleri, anne-baba ilgisinin daha önemli bir yönü ve boyutu olarak ele alınmaktadır. Anne-babaların çocuklarının eğitimi ve akademik başarısı için beklentileri (Museus, Harper, & Nichols, 2010), anne-babaların çocuklarıyla zaman geçirmesi (Hango 2007) ve aile ve duygusal destek (Hoge, Smit & Crist, 1997) anne-baba ilgisinin çocukların akademik başarısını etkileyen öğeler olarak görülmektedir. Anne-baba ilgisinin boyutları, biçimleri ya da türleri üzerine farklı düşünceler kabul edildiğinde, Fan (2001) & Smith (2011) anne-baba ilgisinin çok boyutlu ölçüsünün dikkatli düşünülmesi ve belirli olmayan ve geniş bir tutumla tanımlamaktan kaçınılması gereğini ileri sürmektedir. Çok boyutlu modeli temelinde anne-babaların ilgi türleri, çocukların eğitimini ve okul başarısını farklı biçimlerde ve düzeylerde etkilemektedir (Hong & Ho 2005; Anderson & Minke, 2007). Anne-baba ilgisi, genellikle anne-babaların çocuklarına gösterdikleri doğrudan davranışlar olarak kavramlaştırılmasına karşın (Huntsinger & Jose, 2009), anne-babaların eğitime verdikleri önem ve değer, eğitimin anlamı hakkında sahip oldukları soyut idealler ve inançlar, anne-babaların çocuklarını sosyalleştirmek ve eğitmek için kullandıkları stratejileri ya da yaklaşımları anlamada önemli olmaktadır. Anne-babalar, eğitime verdikleri önem ve değerle, eğitimin anlamı hakkında sahip oldukları soyut idealler ve inançlarla çocuklarını sosyalleştirdikleri ve eğittikleri için çocuklarının okul başarısını etkilemektedir. Özellikle Asyalı anne-babalar, gelecek kuşakları sosyalleştirmek, eğitmek, yetiştirmek için somut davranışların üstünde soyut idealleri tercih etmektedir (Gibbs, Priyank, Douglas, & Jonathan, 2016; Kordi & Baharudin, 2010). Bu yüzden, anne-babaların hem eğitime değer veren tutumları, hem de çocuklarının akademik sonuçlarını arttırmak için meşgul oldukları davranışlar ve etkinlikler, anne-baba ilgisinin boyutları ve yönleri olarak kabul edilmektedir. Anne-babalar, hem öncelikle çocuklarına onların eğitimi ve akademik başarısı için isteklerini, beklentilerini iletmekte, evde onların eğitimiyle ilgilenmekte, onları gözetlemekte, kontrol etmekte hem de çocuklarının okuluna ilgi göstermekte, sosyal ağlar olarak öğretmenlerle, danışmanlarla, okul yöneticileriyle, eğitimle ilişkili topluluklarla iletişim kurmakta, veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılmaktadır (Lareau, 2003).

Anne-Baba İlgisinin Çocukların ve Ergenlerin Akademik Başarısına Etkisi ile İlişkili Olan Bulgular ve Tartışmalar:

Anne-Babaların İlgisi ile Öğrencilerin Akademik Başarısı Arasındaki İlişki

Araştırmalarda anne-babalar, öğretmenler ve eğitimciler, anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilginin öğrencilerin eğitim sonuçlarını olumlu biçimde etkilediğini ve onların akademik başarılarını arttırdığını ileri sürmüşlerdir (Crosnoe, 2001; Chen & Gregory, 2009). Robinson & Harris (2013) ideal olarak etkili bir okulu, anne-babaların ve öğretmenlerin çocukları eğitmek için sorumlulukları eşit olarak paylaştıkları yer olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler, okul programı doğrultusunda öğrencileri eğitirken ve onlara okul programını uygularken, anne-babalar öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için okulun dışında yararlı bir çevre yaratmışlardır. Anne-babaların eğitime ilgisi, çocuklarının eğitimsel sonuçları ile olumlu biçimde ilişkili olmuştur (Kao & Rutherford, 2007; Dearing, Simpkins, Kreider, & Weiss, 2006). Araştırmalarında Roksa & Potter (2011) çocukların okul performansları değişebildiği için anne-babaların,

öğretmenlerin ve okulların öncelikli ana ilgisinin öğrencilerin akademik başarısı olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin akademik yönelimi için program ve öğretim ya da okul özellikleri ile karşılaştırıldığında aile desteğine daha çok önem vermişler (Bol & Berry, 2005) ve anne-babaların çocukların eğitimsel gelişiminde daha büyük bir rol oynadıklarına işaret etmişlerdir. Onlar öğrencilerin düşük başarısını evdeki, ailedeki faktörlere ve anne-babaların eğitime değer verme derecesine dayandırmışlardır (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Eğitimciler, genellikle öğrencilerin akademik olarak başarısızlıklarının temelinde ailelerin çocuklarının eğitimiyle yeterli düzeyde ilgilenmemesi ya da anne-babaların eğitime değer vermemesi gibi nedenlerin yattığına inanmışlardır (Souto-Manning & Swick, 2006). Anne-baba ilgisi, genelde akademik başarıda (Epstein, 1991; Stevenson & Baker, 1987) ve özellikle çocukların ve ergenlerin matematik performansında bir farklılık yaratmıştır (Muller, 1998). Anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilgiye dayalı uygulamalar, öğrencilerin tutumlarını ve davranışlarını farklı biçimlerde etkilemiş ve böylece öğrencilerin başarısını değişen derecelerde belirlemede dolaylı biçimde rol oynamıştır. Anne-babaların çocukları için gösterdikleri ilgi, öğrencilerde gelişen, iyileşen akademik başarıya yol açmıştır (Boger, Richter, & Paolucci,1986; Burcu & Sungur, 2009; Coleman, 1991; Henderson, 1991; Lareau, 1989; Lee & Bowen, 2006; Reynolds, 1992). Bir araştırmada Hill (2009) anne-babaların orta ve lise öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında ilkokul öğrencileri ile akademik olarak daha çok ilgilendiklerine işaret etmiştir. Çocukları etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak anne-babalar onlarla ilgilenerek, eğitime verilen değerleri ve eğitim için beklentileri, çocuklara doğrudan ya da dolaylı biçimde iletmişlerdir. Anne-babaların çocuklarının eğitimi ve akademik başarısı için beklentileri, anne-baba ilgisinin bir yönü ve boyutu olarak kabul edilmiştir. Anne-babalar eğitim konusunda istekleri ve beklentileriyle, çocuklarına okulda ne yapmaları gerektiğini ve akademik bilgiler, yeterlilikler edinme bakımından ulaşmaları gereken konumu iletmişlerdir (Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons 1992). Anne-babaların eğitimsel beklentileri, genel akademik başarı ile olumlu biçimde ilişkili olmuş ve çocukların okul başarısını güçlü biçimde etkilemiştir. Okul organizasyonlarıyla meşgul olma ya da çocuklarla açık iletişim kurma gibi ilgi türleriyle karşılaştırıldığında, anne-babaların çocuklarının akademik başarısı için yüksek beklentileri, çocuklarının akademik başarısını daha çok olumlu biçimde etkilemiştir. Anne-babaların beklentileri, araştırılan bütün değişkenlerden daha etkili olduğu görülmüştür (Hoge, Smit & Crist, 1997). Çocuklarının eğitimi ve akademik başarısı için yüksek beklentilerini sürdüren anne-babalar, çocuklarına kitaplar, dergiler ve diğer eğitimsel materyaller gibi kaynakları sağlamışlar, çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmişler, onları kütüphaneye ve hayvanat bahçesine götürmüşlerdir. Anne-babalar, çocuklarının bilişsel becerilerini ilerleten ve geliştiren bu etkinliklerle daha çok meşgul olmuşlardır. Hem anne-baba ilgisinin hem de anne-babaların çocuklarının eğitimi ve okul başarısı için beklentilerinin ortaokul ve lise öğrencileri ile karşılaştırıldığında ilkokul öğrencileri üzerinde daha büyük ve daha anlamlı bir etkisi olmuştur. Anne-babaların başarı değerleri, inançları ve tutumları, çocuklarının davranışlarına yol göstermiş ve çocukların öğrenmesini ve onların akademik başarı inançlarını biçimlendirmiştir (Alexander & Entwistle, 1996). Sanders ve Sheldon (2009) anne-babaları, onlar için yüksek beklentileri koyduklarında, onlarla okul ve gelecekteki planları hakkında konuştuklarında ve tartıştıklarında ve onların ev ödevlerini kontrol ettiklerinde, çocukların İngilizce ve okuma başarı testlerinde daha yüksek puanlar aldıklarını bulmuşlardır. Davis-Kean (2005) de genelde, anne-babalarının daha düşük eğitimsel beklentilere sahip olduklarını bildiren çocuklara göre yüksek beklentileri sürdüren anne-babaların çocuklarının daha yüksek puanlar elde ettiklerine ve okulda daha uzun süre kalarak öğrenme etkinliklerine katıldıklarına işaret etmiştir. Yaptıkları meta-çözümlemede Fan & Chen (2001) anne-babaların çocuklarının eğitimsel kazanımı için isteklerinin/beklentilerinin, araştırmalarında uygulanan anne-babaların tüm ilgi göstergeleri arasında öğrencilerin akademik başarısı ile en güçlü ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer bir meta çözümlemede Jeynes (2003) anne-baba ilgisinin hem matematik başarısındaki etkisini hem de okuma başarısındaki ve diğer eğitim konularındaki etkisini göstermiştir. Anne-baba ilgisi, diğer azınlık gruplar için değil, Afrikalı-Amerikan öğrenciler için artan akademik başarı ile istatistiksek biçimde ilişkili olmuştur. İkinci meta-çözümlemesinde Jeynes (2007) kentteki ortaokul öğrencilerine odaklanmış ve anne-baba ilgisinin öğrencilerin artan akademik başarısı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Benzer biçimde, diğer araştırmalar da anne-baba ilgisinin çocukların okul sonuçları üzerinde olumlu etkilerinin olduğuna dikkat çekmişlerdir (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Villas-Boas, 1998). Genel araştırma bulguları, çocukların eğitimine aktif olarak katılan anne-babaların çocuklarının sosyal, duygusal ve akademik gelişimini ilerlettiklerini göstermiştir (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007). Çocuklarını eğitim sürecinde ana okulundan 12. sınıfa kadar teşvik ettikleri düşünüldüğünde, anne-babaların çocukları için okul öncesi ve ilkokul boyunca gösterdikleri ilgi, özellikle çocuklarında hem öğrenme yönündeki olumlu tutumları ve davranışları ilerletmiş hem de okur-yazarlık ve matematik becerilerinin gelişimini iyileştirmiştir (Englund, Luckner, Whaley, & Egeland, 2004; Jordan, Kaplan, Ramineni, & Locuniak, 2009). Araştırmalarda anne-baba ilgisi, sosyal sermayenin bir biçimi olarak kendini göstermiş ve güveni, yükümlülüğü ya da karşılıklılığı içeren davranışlar ve sosyal ilişkiler olarak belirlenmiştir. Anne-babalar, bir getiri yani çocuklarının okulda daha iyi performans göstereceği beklentisi ile çocuklarına eğitim alanında ilgi, dikkat, bakım, özen göstermişler, onlara hem zaman harcamışlar hem de kaynak, para harcamışlar ve yatırım yapmışlardır (Coleman, 1988; McNeal,

2014). Anne-baba ilgisinin üç geniş alanı, anne-babaların çocuklarla ilişkilerini, çocuklarının okuluyla ilişkilerini ve anne-babaların birbirleriyle ilişkilerini kapsadığını ileri süren McNeal (2014) genellikle anne-babaların çocuklarına göstereceği ilginin, somut bir getiri sağlayacağı beklentisi ile hareket ederek çocuklarının eğitimi için çocuklarına, öğretmenlere ve okul yöneticilerine ya da diğer anne-babalara zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdiği ilginin getirisi, öğrencilerde daha ileri eğitim beklentisi, okula daha iyi katılım ve devam, ev ödevini yapmada artış, azalan ihmal ya da azalan suç gibi onların gelişmiş, iyileşmiş performansları olarak gözlenmiştir. Anne-babaların ilgilenmesiyle çocukların edindikleri olumlu tutumlar ve davranışlar, onların eğitimsel sonuçlarına iyi yönde anlamlı ve önemli katkılar sağlamıştır. Anne-baba ilgisi, çocukların akademik başarısını olumlu biçimde etkilemiştir (Domina, 2005; Roksa & Potter, 2011).

Araştırmacılar anne-baba ilgisini kavramlaştırmak ve ölçmek için en yaygın yollardan birinin anne-babaların çocuklarla konuşması ve tartışması olarak belirlemişlerdir. Anne-babaların çocuklarıyla konuşması, tartışması ve onları izlemesi, kontrol etmesi, gözetlemesi, anne-baba ilgisinin daha etkili yönlerinden ve boyutlarından biri olarak kabul edilmiştir. Jaiswal & Choudhuri (2017) anne-babaların evde eğitim alanında çocuklarına ilgisini, çocuklarla iletişim kurma, evde çocukları için bir öğrenme ortamı yaratma, onların ev ödevlerini gözetleme, izleme, kontrol etme ve yardım etme olarak belirlemiştir. Anne-babalar çocuklarıyla okulla, eğitimle ilişkili konuları konuşmaları, tartışmaları yoluyla çocuklarına eğitimin önemini iletmişler ve böylece öğrencilerin tutumlarını ve beklentilerini geliştirmişler, iyileştirmişlerdir. Çocuklarıyla okul konularını konuşmaları yoluyla anne-babalar, çocuklarına okulun önemli olduğu ve onlar için de önemli olan eğitimi istemek gerektiği gibi mesajları iletmişlerdir. Anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilgi, çocukların davranışlarını etkilemiştir. Anne-babalar çocuklarıyla okulla, eğitimle ilişkili konuları konuşmaları, tartışmaları yoluyla onların iyileşen akademik başarısına yol açan tutumlarını ve davranışlarını etkilemişlerdir (Ho Sui-Chi & Willms, 1996; Sheldon & Epstein, 2005). Araştırmasında Şad (2012) anne-babaların evde çocuklarıyla okulla ilgili konuları konuştuklarında, tartıştıklarında, onların ev ödevlerine yardım ettiklerinde, okuldaki etkinliklere ve toplantılara gönüllü olarak katıldıklarında, öğretmenlerle görüştüklerinde, çocuklarının akademik başarısını olumlu biçimde etkilediklerini bulmuştur. Diğer bir araştırmada anne-babalar, evde çocuklarına okuryazarlığı öğretmeyi teşvik eden bir ortam sağladıklarında, okumada çocuklarına model olduklarında ve onların okumasını destekledikleri̇nde, çocuklarının akademik başarısını olumlu bir biçimde etkilemişlerdir (Graves & Wright, 2011). Çocukları için etkinlikleri ve çalışmaları daha az yapan ya da hiç yapmayan anne-babalarla karşılaştırıldığında, evde okur-yazarlık derslerinin gerektirdiği etkinlikleri ve çalışmaları yapan anne-babalar, çocuklarında okur-yazarlık becerilerini daha çok geliştirmişlerdir (Crosby, Rsinski, Padak & Yıldırım, 2015). Anne-babalar, onların entellektüel gelişimine katkı yapmak amacıyla çocuklarına öykü okuma, harfleri ve sayıları öğretme ve problem çözme, şarkılar, türküler söyleme ve oyunlar oynama gibi onları bilişsel olarak teşvik eden etkinliklere kattıklarında, çocukların okuryazarlık becerileri ve okuma başarısı ilerlemiştir (Manolitsis, Georgiou & Tziraki, 2013; Wen, Bulotsky-Shearer, Hahs-Vaughn & Korfmacher, 2012). Bir başka çalışmada, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) okul öncesi ana sınıfına devam edemeyen ve risk grubundaki çocuklar için onların eğitim gereksinimlerini karşılamak ve bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkı yapmak ve akademik başarıları üzerindeki olumsuz etkileri azaltmak amacıyla Anne-Çocuk Eğitim Programı (AÇEP) hazırlamıştır. 5-6 yaş arasında okul öncesi eğitim hizmeti almamış çocuklara ve annelerine uygulanan bu program, çocuklara okulda kullanacakları sözel ve sayısal becerileri etkili biçimde kazandırmış ve onları okula hazırlamıştır (Keçeli-Kayısılı, 2008). Anne Çocuk Eğitim Vakfının (AÇEV) bu programına katılan anne-babaların çocukları, zeka ve genel yetenek testlerinde daha yüksek puan almışlar, okulda daha başarılı olmuşlar, eğitimlerine uzun süre devam etmişler, üniversiteyi kazanmışlar, daha olumlu bir benlik kavramı geliştirmişler ve daha yüksek prestijli meslek edinmişlerdir (Bekman, 1998). Diğer bir araştırmada anne-babalar, okul yaşamlarının başlangıcında çocuklarını okuması için ilgilendiklerinde, onlara örnek biçimde okuduklarında ve öğrettiklerinde, ilkokul öğrencilerinin notları ve akademik performansları artmıştır. Anne-babaların çocuklarını okuma etkinlikleri ile çocuklarının dil performansı arasında olumlu bir ilişki gözlenmiştir (Kloosterman Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2011).

Anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilginin diğer bir yönü ve boyutu, anne-babaların çocuklarının yaşamıyla aktif biçimde meşgul olma, onların nerede olduklarını bilme ve onların ev ödevlerini yapıp yapmadıkları konusunda kesin bir bilgiye sahip olma derecesi olarak belirlenmiş ve bu ölçüler, genellikle gözetleme olarak tanımlanmıştır. Anne-babalar çocuklarını gözetleme sürecinde genellikle istenen, beklenen davranışı pekiştirmişler ve istenmeyen davranışlara yaptırım uygulamışlar ve sonuç olarak öğrencilerin davranışlarını ve performanslarını olumlu biçimde etkilemişlerdir (Hoover-Dempsey & Sandler 1995). Anne-babalar onların davranışlarını kontrol etmek amacıyla çocuklar için kurallar koyduklarında ve onların etkinliklerini izlediklerinde, gözetlediklerinde çocukların gelişimleri kolaylaşabilmiştir (Steinberg 1990). Anne-babalar, televizyon izlemek için kurallar koyduklarında, çocuklar okulda daha iyi performans göstermişlerdir (Ridley-Johnson, Cooper & Chance (1983). Onlar çocuklarının televizyon seyretmesini kontrol etme yoluyla öğrencilerin matematik başarısını olumlu bir biçimde etkilemişlerdir (Bembenutty, 2006). Anne-

babalar, çocuklarını aktif biçimde gözetleyerek, onları etkileyerek, onların olumlu, istenen ve beklenen yönde davranmalarını sağlamışlar ve onların dersi asma ve okula devamsızlık davranışlarını azaltmışlar, ev ödevlerini yapma eğilimlerini arttırmışlardır. Böylece öğrencilerin akademik performanslarını olumlu ve dolaylı biçimde etkilemişlerdir. Anne-babalar çocuklarını kötü etkilerden uzak tutmaya ve zorlukların, tehlikelerin dışında kalmasını sağlamaya çalışmışlar ve çocuklarını ev ödevlerini uygun biçimde yapmaları için teşvik ederek öğretmenlerin okulda öğrencilerinin eğitimi ve öğrenmesi için gösterdikleri çabalara katkı, yardım, destek sağlamışlardır. Böylece anne-babalar çocuklarının akademik başarısını dolaylı biçimde etkilemişlerdir (McNeal, 2014).

Anne-baba ilgisinin bir başka yönü ve boyutu ise anne-babaların sınıfları ziyaret etmesi, öğretmenlerle, danışmanlarla ve okul yöneticileriyle konuşması ya da okulda gönüllü olması gibi anne-babaların çocuklarının okuluna ilgisi olarak belirlenmiştir (Dearing, Simpkins, Kreider, & Weiss, 2006; Machen, Wilson & Notar, 2004). Lareau (1989) & Useem (1992) okul-konumlu eğitimsel-destek stratejileri olarak adlandırılan bu etkinliklerin ve uygulamaların öğrencilerin sınıftaki performanslarını olumlu ve yararlı biçimde etkilediğini bulmuşlardır. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, daha çok kültürel sermayeye sahip oldukları ve daha çok bilgiye ve okul sistemi hakkında daha iyi bilgiye sahip oldukları için çocuklarının akademik başarısında daha etkili rol oynamışlardır. Bir araştırmada, anne-babalar, öğretmenlerle, danışmanlarla ve okul yöneticileriyle iletişim kurduklarında, öğrencilerin okuldaki olası sorunlarının çözüldüğü, olumsuz davranışlarının azaldığı ve okula güdülenmelerinin artığı görülmüştür (Aslanargun, 2007). Benzer biçimde, diğer bir araştırmada öğretmenlerle, danışmanlarla ve okul yöneticileriyle iletişim kurduklarında ve işbirliği yaptıklarında anne-babalar, çocuklarının okuldaki tutumları ve davranışları hakkında bilgi edindikleri için onların akademik başarılarını desteklemişler ve akademik başarısızlıklarını engellemeye çalışmışlardır (Alkan, 2018). Balcı (1988) ise etkili okulun anne-babalarla, öğretmenlerle, danışmanlarla, okul yöneticileriyle, eğitimle ilgili uzmanlarla ve organizasyonlarla, topluluklarla koordineli ve etkili bir biçimde iletişim kurma ve işbirliği yapma yoluyla ortak çabaların bir ürünü olduğunu ileri sürmüştür. Anne-babalar çocuklarının eğitimiyle ilgilenerek onların okuldaki eğitimlerini sürdürmelerini desteklemiş ve akademik başarı elde etmelerini sağlamaya çalışmıştır. Şahin (2019) anne-babaların çocuklarının eğitim sürecine ilgisini ve katılımını sağlamanın en yaygın yollarından birisinin veli toplantıları olduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar, anne-babaların okulda düzenlenen veli toplantılarına ve diğer organizasyonlara katılımının önemine işaret etmişlerdir. Okuldaki veli toplantılarına ve diğer organizasyonlara katılım, anne-babalara okulun dinamiklerini ve belirli öğretmenlerin güçlerini ve zayıflıklarını iyi bilme olanağı sağlamış ve anne-babaların kültürel sermaye düzeylerini geliştirmiş ve iyileştirmiştir. Anne-babalar edindikleri bilgiler çerçevesinde çocuklarının eğitimsel performansı için yararlı olabilen taktikleri ve stratejileri sürdürmüşlerdir. Anne-babaların veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılımı, çocuklarının eğitimine verdikleri önemi göstermiş ve eğitimsel beklentileri ya da öğrencilerin rol performanslarını olumlu biçimde etkilemiştir (Lareau, 1989; McNeal, 2014; Reynolds, 1992). Sosyal sermaye teorisyenleri için geniş sosyal ağın bir parçası olarak veli toplantıları ve okul organizasyonları, öğrencilerin anti-sosyal davranışını engellemeye ve öğrencilerin rol performanslarını geliştirmeye, iyileştirmeye yardım etmek amacıyla anne-babalar ile öğretmenlerin buluşmasını, iletişim kurmasını sağlamıştır. Kültürel sermaye teorisyenleri anne-babaların veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılması ile eğitimsel beklentiler ve öğrencilerin akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişkiyi olduğunu ileri sürerken, sosyal sermaye teorisyenleri anne-babaların veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılımı ile ergenlerin davranışı arasında güçlü ilişkilerin olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak, anne-babaların veli toplantılarına ve okul organizasyonlarına katılımı, öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını ve akademik başarılarını olumlu biçimde etkilemiştir (Coleman, 1991).

Anne-Babaların İlgisi ile Çocuklardaki Başarı Yönelimli - İçsel Motivasyon Arasındaki İlişki

Araştırmalar, anne-baba ilgisi, akademik başarı ve motivasyon arasındaki bağlantıları incelemişler ve anne-baba ilgisinin çocukların ve ergenlerin akademik başarısı ve motivasyonu ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012). Anne-babaların eğitim alanında çocuklarına ilgisi, çocukların ve ergenlerin akademik başarısını ve içsel motivasyonunu etkilemiştir (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005; Van Voorhis, 2011). Akademik başarı ve motivasyon, çocukların ve ergenlerin uzun-süreli kariyer istekleri ve olumlu gelişme sonuçları ile ilişkili olduğu için çocuklukta ve ergenlikte önemli faktörler olarak kabul edilmiş ve bu yüzden okullar ve politikacılar, çocuklarda ve ergenlerde akademik başarıyı ve motivasyonu geliştirme yollarını sürekli biçimde aramışlardır (Barnard, 2004; Hill ve diğerleri, 2004; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). 5. ve 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada anne-babaların ilgi stratejileri, çocukların ve ergenlerin motivasyonu ile bağlantılı olmuştur. Anne-babalar çocuklarına eğitimin önemli olduğunu ilettiklerinde, çocuklar akademik başarı için motivasyonlarını arttırmışlardır (Marchant, Paulson & Rothlisberg, 2001). Diğer bir araştırmada anne-babalar çocuklarının dersleri ve okul çalışması için ilgilerini arttırdıklarında, 7. ve 8 sınıf öğrencileri okula ilgisini ve okul için motivasyonlarını yükseltmişlerdir (Spera, 2006). Anne-baba ilgisi ile akademik sonuçlar arasındaki bağlantıların çocukların yaşlarına dayalı olarak değişip değişmediğini inceleyen araştırmalar, yaşın içsel motivasyon düzeyleriyle ilişkili olduğunu ve orta

çocukluk ile ergenlik arasındaki motivasyonda hem yıl içerisinde düşüşleri hem uzun-süreli farklılıkları bulmuşlardır. 3. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrenciler üzerinde yapılan kesitsel araştırmalar daha küçük öğrencilerle karşılaştırıldıklarında daha büyük öğrencilerin içsel motivasyonunun daha düşük orta düzeylerini bildirmişlerdir. Ergenlerin motivasyonunda yıl içerisinde düşüşler daha çok görülmüştür Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009). Motivasyon üzerine yapılan 8 yıllık bir boylamsal araştırma, zamanla içsel motivasyonda düşüşlere işaret etmiştir (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Çocuklar büyüdükçe anne-babaların ilgi düzeylerinin azaldığı gözlenmiştir (Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey, Ice & Whitaker, 2009; Spera, 2005). Bir araştırma, anne-babaların 13 yaşlardaki çocuklarına gösterdikleri ilgi ile karşılaştırıldığında, 16 yaşlardaki çocuklarına gösterdikleri ilgi düzeylerinin düştüğünü bildirmiştir (Milgram & Toubiana, 1999). Anne-babaların çocuklarına evde gösterdikleri ilgi stratejileri olarak hem ergenlerle dersler, okul çalışmaları konusunda kurdukları iletişime hem de ev kurallarına ve yapısına odaklanan bir araştırma, anne-baba ilgisi ile akademik sonuçlar arasındaki bağlantıları araştırmış ve yaşın anne-baba ilgisi ile matematik başarısı arasındaki ilişkiyi yönettiğini bulmuştur (Muller, 1998). Bir başka araştırmada, 12. sınıf öğrencileri ile karşılaştırıldığında, anne-baba ilgisi ile 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu ileri sürülmüştür. Akademik başarıda, motivasyonda ve anne-baba ilgisinde yaşla-ilişkili düşüşler olmakla birlikte anne-baba ilgisi, akademik motivasyon ve akademik başarı arasındaki bağlantılar, yaşın bir işlevi olarak farklılaşmıştır. Çocuklar daha büyüdükçe ve ergenlik çağına ulaştıkça, özerklik için istekleri artmıştır (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995), Ergenlikte anne-baba ilgisini inceleyen araştırmalar, çocuklar büyüdükçe anne-baba ilgisinin miktarında azalma eğilimi olmasına karşın (Spera, 2005), anne-baba ilgisinin ergenler için önemli bir faktör olmayı sürdürdüğünü göstermişlerdir (Hill ve diğerleri, 2004; Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, 2009). 7. ve 8. sınıf öğrencileri üzerine yapılan boylamsal araştırmalar, anne-baba ilgisinin zamanla artan akademik başarı ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Cheung & Pomerantz, 2012). 10. sınıf öğrencilerinin matematik ve İngilizce derslerine gösterdikleri motivasyonu inceleyen diğer bir araştırmada ise anne-babalar, ergenlere üniversite için planlar yapmaya yardım etme gibi konularda öğüt verdiklerinde ve beklentilerini, isteklerini ilettiklerinde, öğrenciler olumlu biçimde etkilenerek hem matematik dersi hem de İngilizce dersi için motivasyonlarını arttırmışlardır (Fan & Williams, 2010). Araştırmalar, çocuklar ve ergenlerin okul başarısını ve motivasyonunu yükseltmek için anne-babaların çocuklarının yaşına göre değişen ve çocuklarının gelişimine uygun ilgi türlerini belirtmişlerdir. Çocuklar büyüdükçe gereksinimler değişmiş ve ergenlik çağındaki çocuklarda özerklik gereksinimleri artmıştır. Araştırmacılar, bu tür gereksinimler ile anne-babaların ilgi stratejileri arasındaki iyi bir uyumun önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ergenlik çağına ulaşan çocuklar, daha bağımsız olma eğilimi göstermişler ve anne-babaların açık yardımını, övgüsünü ya da anne-babaların ilgisini belirten ifadeleri kabul etmede bile daha az duyarlı olmuşlardır. Çocukların gereksinimleri ile anne-babaların ilgi stratejileri arasındaki uyum, öğrencilerin akademik başarısını olumlu biçimde etkileme potansiyelini arttırmış, anne-babaların ergenlerin özerkliğine ve kişisel kimliğine zarar veren stratejiler ise anne-baba ilgisinin ergenler üzerindeki etkisini zayıflatmıştır (Epstein, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, 2009). Kendini-Belirleme Teorisi, insanların yetenekli, ilgili ve özerk olmasını destekleyen sosyal bağlamların motive edilen davranışları arttırdığını ve ergenlerin özerkliğini destekleyen ilgi stratejilerinin önemini anlamak için anne-babalara bir çerçeve sunduğunu ileri sürmüştür. Anne-baba ilgisi, ergenlerin yeteneğini, ilgisini ve özerkliğini destekleme ya da zarar verme potansiyeline sahip bir bağlam olarak değerlendirilmiştir. Yeteneği, özerkliği ve ilgiyi ilerleten bağlamlar, olumlu sosyal işlev ve kişisel olarak iyi-olma durumu ile ilişkili görünmüştür. Yeteneği, özerkliği ve ilgiyi desteklemeyen bağlamlar ise çocukların motivasyonu, gelişimleri, sosyalleştirilmesi ve performansı ile olumsuz biçimde bağlantılı olmuştur. Anne-babalar, ilgi stratejilerini ergenlerin kendini-belirleme duyusunu destekleyecek ve akademik motivasyon ve başarıyı arttıracak biçimde kullanabilmişlerdir (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2000).

Anne-Baba İlgisi ile Sosyo-Ekonomik Statü Arasındaki İlişki

Teorisyenler ve araştırmacılar, farklı sosyo-ekonomik statüdeki anne-babaların çocuklarına eğitim alanında gösterdikleri ilgiyi ve sosyalleştirme ve eğitim uygulamalarını tartışmışlardır. Araştırmalar anne-babaların eğitim alanındaki ilgisi ve sosyalleştirme ve eğitim uygulamaları bakımından sosyo-ekonomik statü ya da sosyal sınıf farklılıklarına odaklanmışlar ve sosyo-ekonomik statü, anne-babaların çocukları ile okur-yazarlık etkinlikleri ve çocukların okuma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sosyo-ekonomik statülerine ya da sosyal sınıflarına bağlı olarak anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilgideki ve sosyalleştirme ve eğitim uygulamalarındaki farklılıklar, kuşaktan kuşağa sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesine katkı yapmıştır (Bourdieu & Passeron 1977; Lareau, 2002; Horvat, Weininger & Lareau, 2003; Park, 2008). Alt, orta ya da üst sosyo-ekonomik statüdeki ya da sosyal sınıftaki anne-babaların farklılaşan ilgileri ve eğitim uygulamaları, çocukların farklı düşünceleri, becerileri öğrenmeye ve bir kimlik geliştirmeye başladığı sosyalleştirilme sürecinde önemli roller oynamıştır. İlk sosyalleştirme süreci, ilk çocuklukta ailede başlamış ve ikinci sosyalleştirme olarak okulda devam etmiştir (Corsaro, 2010). Çocuklar okula başladıklarında büyük olasılıkla birbiriyle ilişkili olan bu iki farklı sosyalleştirme türüyle bir arada var olmayı sürdürmüşlerdir

(Bourdieu, 1990). Sosyo-ekonomik statü düzeylerine bağlı olarak anne-babaların eğitim alanında çocuklarına gösterdikleri ilgi, değişmiş ve farklılaşmıştır (van Steensel, 2006). Ailedeki ve okuldaki belirli sosyalleştirme biçimi, akademik gelişimi için gerekli olan birlikte kitap okuma ve alfabeyi ya da yazmayı öğrenme gibi çocuklarla okur-yazarlık etkinlikleri ile ilişkili olmuştur. Anne-babaların çocukları için okur-yazarlık etkinlikleri, çocuklarda okuma becerileri gibi onların akademik başarısını önemli bir biçimde etkilemiştir (Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008; Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2010). Ailedeki sosyalleştirilme ve eğitim süreci, sosyo-ekonomik statüsüyle biçimlendirilmiştir. Çocuklar, ailelerindeki sosyalleştirilme ve eğitim sürecini yaşadıktan sonra okula gitmişlerdir. Ailedeki sosyalleştirme ve eğitim süreci, çocuklarda ilk habitus olarak derin biçimde kökleşen becerilerin ve tutumların gelişimine yol açmıştır. Çocuklar ailelerindeki sosyalleştirilme ve eğitim sürecinden sonra sosyalleştiren yer olarak gittikleri okul, onlara belirli becerileri ve tutumları öğretmeye çalışmıştır. Okuldaki sosyalleştirme ve eğitim, çocukların formal eğitime girişten önce ya da ailede öğrendikleri ilk habitus olarak adlandırılan becerilerine ve tutumlarına bağlı olmuştur. Okuldaki sosyalleştirme ve eğitim, çocuklarda becerilerin ve tutumların ek bir gelişimi biçiminde ikinci habitus'un oluşması dönemi olarak adlandırılmıştır. Anne-babaların çocukları için yaptıkları okur-yazarlıkla ilişkili ilk etkinlikler, öğrencilerin ilkokula kayıtlanmadan önce evde olan etkinlikler olarak tanımlanmıştır. (Bourdieu, 1990). Anne-babaların çocukları için yaptıkları okur-yazarlıkla ilişkili daha sonraki etkinlikleri, evde anne-babaların ilkokul çağındaki çocuklarına ilgisinin bir sonucu olarak gerçekleşmiştir. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, daha düşük sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalara göre okur-yazarlıkla ilişkili ilk etkinliklere daha çok zaman harcamışlar ve çocuklarına daha çok yatırım yapmışlardır. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, daha sonra okulda çocuklarının daha başarılı olmasına yardım eden, okul öncesi becerileri ve tutumları aşılamak ve öğretmek için daha çok zaman harcamışlardır. Anne-babaların ilk dönemde çocuklarına onların okur-yazarlığı için gösterdikleri ilgi, öğrencilerin okuma becerileri ve okuma yönündeki tutumları ile ilişkili olmuştur. Araştırmalar, ilkokulda öğrencilerin okuma becerileri ile anne-babaların çocuklarına okul öncesi dönemde evde onlar için yaptıkları okur-yazarlık etkinlikleri arasındaki olumlu bir ilişkiyi bulmuşlardır (Hoff, 2003; Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2010; Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005). Okur-yazarlık etkinlikleriyle daha çok meşgul olan anne-babalar, çocuklarına okumanın değerini iletmişlerdir (Lutz Klauda, 2009; Baker, 2003).

Araştırmalarda ilk habitus ve belirli bir noktaya kadar onların gelişimi nedeniyle, daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocukların ilkokul boyunca daha başarılı bir biçimde sınıfları geçtiklerine işaret edilmiştir. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocuklar, ilkokulda daha yüksek düzeyde okuma becerilerine sahip olmuşlar ve bu çocukların okuma yönündeki tutumları, okulun akademik amaçları ile daha uyumlu görünmüştür. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocuklar, okumayı sevme eğilimi göstermişlerdir (Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017). Anne-baba ilgisi, sosyo-ekonomik tabakalaşma kalıplarından etkilenmiştir. Çocuklar, farklı sosyo-ekonomik statüdeki ailelerde sosyalleştirilmesi ve eğitilmesi ile belirli beceriler ve tutumlar aşılandıktan, öğretildikten sonra okula başlamışlardır. Bu sosyalleştirme ve eğitme süreci, daha sonraki uygulamaları sürdüren ve etkileyen derin olarak kökleşen eğilimleri içeren bir ilk habitus'u üretmiştir. Habitus, sosyal yaşamı algılamak ve sınıflandırmak için kullanılan, becerileri, tutumları içeren ve davranışları yaratan ve aktörde somutlaşan bir yapı olarak görülmüştür (Bourdieu,1990; Lizardo, 2004). Bourdieu & Passeron (1977) ilk habitus'un diğer belirli habitus'un sonradan gelen oluşumu için temel olduğunu ve anne-babaların çocukları için yaptıkları okur-yazarlık etkinlikleriyle oluşturulduğunu vurgulamışlardır. Sosyalleştirme ve eğitim yoluyla çocuklara daha sonraki yaşamlarını etkileyen ve derin olarak kökleşen tutumlar ve beceriler öğretilmiş ve aşılanmıştır. İlk yıllarda, daha yüksek sosyo-ekonomik statüde yer alan ailelerdeki çocuklar, onların okulda daha başarılı olmasına ve bu yüzden daha yüksek bir düzeyde eğitim kazanımı edinmesine yardım eden bir habitus geliştirme eğilimi göstermişlerdir. İlk habitus'da ilk öğretilen, aşılanan ve ayrıca okulda geliştirilen ve derin olarak kökleşen tutumların en önemli öğesi, okuma yönündeki tutumlar olarak belirlenmiştir (Lutz Klauda, 2009; Rowe, 1991). Çocukları için okur-yazarlık etkinlikleriyle daha çok meşgul olan anne-babalar, okumanın değerini çocuklarına iletmişlerdir (Baker, 2003; Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009. Anne-babaların çocuklarıyla zaman geçirmesi gibi ilk dönemde çocuklarının okur-yazarlığına gösterdiği ilgi, daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki ailelerde çocukları evde sosyalleştirilmenin ve eğitmenin daha büyük bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocuklar, okur-yazarlık etkinliklerini daha çok yaşadıkları ve deneyimledikleri için okuma yönünde olumlu tutumlara sahip olmuşlardır. İlkokulda öğrencilerin okuma yönündeki tutumları, sosyo-ekonomik statü ve anne-babaların ilk dönemde çocuklarının okur-yazarlığı için gösterdiği ilgi ile olumlu biçimde ilişkili görünmüştür. Bourdieuyan bir perspektiften, anne-babaların çocukları için ilk olarak okur-yazarlık etkinlikleri, çocukların okuma becerilerini olumlu bir biçimde etkilemiştir. Benzer biçimde, anne-babaların ilk dönemde çocuklarının okur-yazarlığı için yaptıkları etkinlikler, genellikle çocukların daha sonraki akademik becerilerini belirgin olarak etkilemiştir (Hattie, 2009; Wilder, 2014). Araştırmalar ilkokulda okuma becerileri gibi akademik beceriler ile anne-babaların çocukları için okul öncesi dönemde evde okur-yazarlık etkinlikleri arasında olumlu bir ilişkiyi

bulmuşlardır (Hoff, 2003; Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2010; Melhuish, Phan, Sylva, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005). Daha önce de vurguladığı gibi, anne-babaların ilk dönemde çocuklarının okur-yazarlığı için gösterdiği ilgi, çocukların okuma becerisi ile olumlu biçimde ilişkili olmuştur. Ailedeki sosyalleştirme, eğitim ve böylece habitus, sosyo-ekonomik statü yoluyla biçimlendirilmiştir. Sosyo-ekonomik statü, anne-babaların çocuklarının eğitimine gösterdikleri ilginin değişmesine ve farklılaşmasına yol açmıştır (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris. 1997; Bradley & Corwyn, 2002; Arnold & Doctoroff, 2003; Gershenson, 2013; Buckingham, Beaman & Wheldall, 2014). Sosyo-ekonomik statüsüne ya da sosyal sınıfına bağlı olarak anne-babalar, okul öncesi dönemde çocukları için okur-yazarlık etkinliklerini farklı derecelerde oluşturmuşlardır. Van Steensel (2006) Hollanda'da ana okulundan ikinci sınıfa kadar bir çocuk örneklemini izlemiştir. Aynı sosyo-ekonomik kökenli aileler içinde evdeki okur-yazarlık özelliklerinde değişme görülmesine karşın, Van Steensel annelerin eğitim düzeyleri arttıkça çocuklarının okur-yazarlığı için verimli, etkili ve zengin bir ev çevresi yarattıklarını bulmuştur. Sénéchal (2006) Kanada'lı ailelerde çocukları için evdeki okur-yazarlığı, yaklaşık 6 yaşlarında 90 çocuğu içeren bir örneklem üzerinden araştırmıştır. Sénéchal, bu çocukların 65'ni 4. sınıfa kadar izlemiştir. Araştırmada anne-babaların eğitimsel düzeyleri ile ana okulu çağındaki çocuklarına öykü kitapları okuma ve alfabeyi, sözcükleri okumayı ve yazmayı öğretme arasında olumlu bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Bourdieu çocukların ilk ve ikinci sosyalleştirilmesine karşılık gelen ilk ve ikinci bir habitus arasında bir ayırım yapmış ve çocukların ailedeki bir sosyalleştirmeyle ve eğitimle şekillenen belirli bir ilk habitus'la okula başladığını vurgulamıştır. İlk habitus, böylece okuldaki sosyalleştirme ya da ikinci bir habitusun gelişimi için temel oluşturmuştur (Bourdieu, 1990; Lizardo, 2004). Habitus ve onun yapısı ve gelişiminin, zamanla habitus'un kronolojik versiyonlarının olduğu anlamına geldiğini belirten Bourdieu, habitus'un ilk kronolojik versiyonunun, habitus'un daha sonraki versiyonu ve benzerleri üzerinde bir etkisi olduğunu ve okul deneyimlerinin biçimlenmesinin temelinde, ailede kazanılan habitus olduğunu ve okulun eğitimiyle dönüştürülmüş, kendisi çeşitlenmiş, farklılaşmış habitusun, yeniden yapılandırılmış biçimde daha sonraki tüm deneyimlerin ve benzerlerinin temeli olduğunu ileri sürmüştür. Okuldaki sosyalleştirme ve eğitim, bu yüzden çocukların okul öncesi dönemde öğrendiklerine bağlı olmuş ve çocukların öğrendikleri tutum ve becerileri, habitus'un gelişimi olarak yorumlanmıştır (Bourdieu, 1990; Bourdieu & Passeron, 1977). Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, ilk dönemlerde çocukları için onlarla birlikte okur-yazarlık etkinliklerini daha çok yapma gibi okulun akademik amaçları ile daha uyumlu olan, okul öncesi biçimlendirilen beceriler ve öğretilen, aşılanan belirli tutumlar üzerine daha çok odaklanma eğilimi göstermişlerdir. Daha ayrıcalıklı aile kökenlerinden gelen çocuklar, okul öncesi dönemdeki olumlu gelişmeleri nedeniyle ilkokulda sınıflarını başarılı bir biçimde geçebilmişler ve onların habitus'u okul ile daha uyumlu olma eğilimi göstermiştir (Bourdieu & Passeron,1979; Hanson, 1994). Daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, büyük olasılıkla çocuklarının ilkokulda daha yüksek bir düzeyde okuma becerisine sahip olması nedeniyle okuma ile doğrudan ilişkili olan etkinlikleri daha az yapmışlardır. Çocuklarının okuma yönündeki tutumları, okulun akademik amaçları ile daha uyumlu olması ve onların okumayı daha çok sevmesi ve onların habitus'unun okumaya odaklanan okulun akademik amaçları ile daha uyumlu olması nedeniyle daha yüksek sosyo-ekonomik statüdeki anne-babalar, çocuklarındaki okuma ile ilişkili becerilere daha az müdahale etmişlerdir. Daha düşük sosyo-ekonomik statüdeki anne-babaların ise çocukları büyük olasılıkla çocuklarının ilkokulda daha yüksek bir düzeyde okuma becerisine sahip olmaması nedeniyle okuma ile doğrudan ilişkili olan etkinlikleri daha çok yapması gerektiği belirtilmiştir. Çocuklarının okuma yönündeki tutumları, okulun akademik amaçları ile daha uyumlu olmaması ve okumayı sevme eğilimini daha az göstermesi ve onların habitus'unun okumaya odaklanan okulun akademik amaçları ile daha az uyumlu olması nedeniyle daha düşük sosyo-ekonomik statüdeki anne-babaların çocuklarındaki okuma ile ilişkili becerilere daha çok müdahale etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bourdieu çocuklara öğüt verme, açıklama yapma gibi etkinliklerin ve desteğin ailelerin sosyo-ekonomik statüsü ile ilişkili olduğunu ve öğrenciler okulda başarılı olduklarında, öğüt verme, açıklama yapma gibi onlar için yapılan etkinliklere ve desteğe duyulan gereksinimin azaldığını ileri sürmüştür (Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017).

Sonuç ve Öneriler

Anne-babalar çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinde çocuklarıyla iletişim kurmakta, onlarla eğitim konularını konuşmakta, tartışmakta ve çocuklarının sosyal, duygusal ve entelektüel gelişimi için gerek duyulan gereksinimlere duyarlı olmakta ve daha çok cevap vermektedir. Çocuk gelişimi hakkında daha çok bilgi kazandıkça, anne-babalar çocuklarını sosyalleştirme, eğitme ya da karar-verme becerilerinde kendine daha çok güvenmektedir. Anne-babalar, çocukları için sevgiyi daha çok göstermekte ve olumlu pekiştirmeyi daha çok yapmakta ve cezalandırmaya daha az başvurmaktadır. Sürekli anne-baba ilgisi, anne-babalar, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında gelişen, iyileşen iletişime ve ilişkilere yol açmaktadır. Anne-babalar çocuklarının okuluyla ilgilediklerinde öğretmenlerle, danışmanlarla ve okul yöneticileri ile iletişim kurmakta, çocuklarının okulda derslere gösterdikleri tutum ve davranışlar hakkında bilgi edinmektedir. Anne-babalar, veli toplantıları gibi okul organizasyonlarına katıldıklarında okul programını ve öğretmenlerin etkinliklerini, işini daha iyi

anlayabilmekte, onlar çocuklarının ne öğrendiklerinin farkında olmaktadır. Öğretmenler anne-babalardan çocukları için evde öğrenme etkinlikleri ile daha çok ilgilenmesini istediklerinde, anne-babalar, çocuklarına daha çok yardım edebilmektedir. Anne-babalar okulla ilgilendiklerinde, çocuklarının eğitimiyle ilgili karar-verme süreçlerine katılmakta ve böylece çocuklarının eğitimini etkileyen politikalar hakkında bilgi edinmekte ve politikalar bakımından daha aktif bir rol oynamaktadır. Anne-babalar, çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinde çocuklar kendine daha iyi güvenmekte, kendini disipline etmekte ve okula daha çok istekli olmakta ve daha yüksek motivasyon sergilemektedir. Çocukların okul hakkındaki olumlu tutumu, çoğu kez okulda iyi davranışa yol açmakta ve disiplinle ilgili sorunlarını azaltmaktadır. Anne-babalar ve profesyoneller evdeki kültür ile okuldaki kültür arasında bağlantı kurmakta, öğrencilerin eğitimle ve davranışla ilgili sorunlarını çözmektedir. Anne-babalar, çocuklarının eğitimiyle ilgilendiklerinde farklı sosyo-ekonomik statü ya da sosyal sınıf, etnik ya da ırk kökenlerinden gelen çocuklar daha başarılı olabilmektedir. Çocuklar genellikle daha iyi notlar, puanlar elde edebilmekte ve okula daha çok devam edebilmekte ve sürekli biçimde ev ödevlerini tamamlayabilmektedir. Anne-baba ilgisi, alt sosyo-ekonomik statüdeki ailelerden gelen çocukların eğitim bakımından dezavantajlarını bir dereceye kadar yok edebilmektedir.

Öneriler

Anne-babalar, eğitim alanında çocuklarının eğitimiyle ilgilenerek, onların akademik başarısını arttırmak için aktif bir rol oynayabilmelidir. Anne-babalar, çocuklarına yaşamda gerekli bilgileri, becerileri, tutumları ve davranışları öğretebilmelidir. Onlar çocukları için okulda öğretilmeye çalışılan bilgileri, becerileri, tutumları ve davranışları teşvik etmek, desteklemek ve ekstra hizmetler sağlamak için gerekli çabaları gösterebilmelidir. Anne-babalar, çocuklarına evde derslerine çalışması için zaman ayırmalı ve sessiz yer sağlamalıdır. Onlar çocuklarına örnek biçimde okuma ve okumaya model olma, ev ödevinde onlara yardım etme, onlarla iyi bir eğitimin ve mesleğin değerini tartışma gibi çocuklarının bilişsel ve entelektüel gelişimini ve okul başarısını teşvik eden, destekleyen etkinlikleri ve uygulamaları yapmalıdır.

Kaynakça

Alexander, K.L., & Entwisle, D. R. (1996). Family type and children's growth in reading and math over the primary grades. *Journal of Marriage and Family, 58*(2), 341-355.

Alkan, E. Ö. (2018). Aile parçalanmasının çocuğun okul başarısına etkisi: Trabzon örneği. *Karadeniz Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 4*(5), 167-225.

Anderson, K. J., & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.

Arnold, D.H., & Doctoroff., G.L. (2003). The early education of socio-economically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology, 54*, 517-545.

Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine kuramsal bir çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi, 18*, 119-135.

Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19* (1), 87-106.

Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 70, 21-30.

Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.

Bekman, S. (1998), *Eşit fırsat: Anne çocuk eğitim programı'nın değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Boger, R.P, Richter, R.A., & Paolucci, B. (1986). Parents as teacher: What do we know? In R. Griffore & R. Boger (eds.), *Child rearing in the home and school* (pp. 3-29). NY: Plenum.

Bol, L., & Berry III, R.Q. (2005). Secondary mathematics teachers' perceptions of the achievement gap. *High School Journal, 88*(4), 32-45.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Bradley, R. H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-99.

Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: The early years. *Educational Review, 66*(4), 428-446.

Burcu, S., & Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 106-117.

Chen, W.B., & Gregory, A. (2009). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research, 103*, 53-62.

Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820-832.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology, 94*, S95-S120.

Coleman, J. (1991). *Parent involvement in education. Policy perspective*. Office of Educational Research and Improvement. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S., & Hayenga, A. O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*(2), 154-166.

Corsaro, W. (2010). *The sociology of childhood*. London: Sage.

Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N., & Yıldırım, K. (2015). A 3-year study of a school-based parental involvement program in early literacy. *The Journal of Educational Research*, 108, 165-172.

Davis-Kean, P.E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology,19*(2), 294-304.

Dearing, E., Simpkins, S., Kreider, H., & Weiss, H.B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 653-664.

DeCastro-Ambrosetti, D., & Cho, G. (2005). Do parents value education? Teachers' perceptions of minority parents. *Multicultural Education, 13*, 44-46.

Deci, E.,& Ryan, R. (2009). Self-Determination Theory of Motivation. Retrieved from www.education.com/reference/article/self-determination-theory-of-motivation/

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.

Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education, 32*(3), 191-207.

Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education, 78*, 233-249.

Englund, M.M., Luckner, A.E, Whaley, G.J.L., & Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96*, 723-730.

Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in readings/language research book* 5: *Literacy through family, community, and school Interaction* (pp.261-276). Greenwich, CT: Jai Press.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan 76*, 701-711.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators*

and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74.

Fan, W., Williams, C.M & Wolters, C.A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic Groups. *The Journal of Educational Research, 105*, 21-35.

Gershenson, S. (2013). Do summer time-use gaps vary by socio-economic status? American *Educational Research Journal, 50(6)*, 1219-1248.

Gibbs, B.G., Priyank, G.S., Douglas, B.D., & Jonathan, A.J. (2016). The Asian American advantage in math among young children: The complex role of parenting. *Sociological Perspectives, 10*, 1-23.

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review, 17*(2), 99-123.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13.

Graves, S. L., & Wright, Jr.L.B. (2011). Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement. *School Psychology International, 32*(1), 35-48.

Green, C.L., Walker, J.M.T, Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 532-544.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.

Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 538-548.

Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research, 36*, 1371-1390.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: routledge.

Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review, 69*(1), 85-101.

Henderson, A. (1991). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Washington, D.C.: National Committee for Citizens in Education.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.

Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology, 95*, 74-83.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science, 13*(4), 161-164.

Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta- analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740-763.

Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development, 74* (5), 1368-1378.

Hoge, D. R., Smit, E.K., & Crist, J.T. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly, 21*, 27-42.

Hong, S., & Ho, H.Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parent involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L., & Whitaker, M. C. (2009). We're way past reading together: Why and how parental involvement in adolescence makes sense. In N.E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent* (pp. 19-36). New York, NY: Teachers College Press.

Hoover-Dempsey, K., & Sander, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference. *The Teachers College Record, 97*(2), 310-331.

Horvat, E. M., Weininger, E.B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal, 40* (2), 319-351.

Ho Sui-Chi, E., & Willms, D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education, 69*, 126-141.

Huetinck, L., & Munshin, S. N. (2010). Research on motivation and learning. Retrieved from www.education.com/pdf/research-motivation-learning/

Huntsinger, C.S., & Paul E. Jose, P.E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly 24*, 398-410.

Jacobsen, Wade Clinton. 2010. *Parental involvement and academic achievement among children of immigrants.* Master's thesis, Department of Sociology, Brigham Young University.

Jaiswal K.S., & Choudhuri, R. (2017). A review of the relationship between parental involvement and students' academic performance. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(3), 110-123.

Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*(1), 82-109.

Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.

Jordan, N.C., Kaplan, D., Ramineni C., & Locuniak, M.N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology, 45*, 850-867.

Kao, G., & Rutherford, L.T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives, 50*(1), 27-52.

Keçeli-Kayısılı, B. (2008). Akademik başarının arttırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *9*(1), 69-83.

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G.L. (2011). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in The Netherlands. *European Sociological Review*, 27, 291-306.

Kordi, A., & Baharudin, R. (2010). Parenting attitude and style and its effect on children's school achievements. *International Journal of Psychological Studies, 2*(2), 217-222.

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York: Falmer Press.

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review, 67*(5), 747-776.

Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

Lee, J., & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193-218.

Lizardo, O. (2004). The cognitive origins of Bourdieu's habitus. *Journal for the Theory of Social Behavior, 34*(4), 375-401.

Lutz Klauda, S. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review, 21* (4), 325-363.

Machen, S.M., Wilson, J.D., & Notar, C.E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology, 32*, 13-16.

Manolitsis, G., Georgiou, G.K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*, 692-703.

Marchant, G. J., Paulson, S. E., & Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools, 38*(6), 505-519.

McNeal Jr (2014). Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators, *Universal Journal of Educational Research, 2*(8), 564-576.

Melhuish, E., Phan, M., Sylva, K., Sammons, P., Siraj, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues 64*(1), 95-114.

Milgram, N., & Toubiana, Y. (1999). Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *British Journal of Educational Psychology, 69*(3), 345-361.

Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education,* 71(4), 336-356.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L, & Sainsbury, M. (2009). *Pirls 2011 assessment framework.* Boston, MA: IEA.

Museus, S. D., Harper, S.R. & Nichols, A.H. (2010). Racial differences in the formation of postsecondary educational expectations: A structural model. *Teachers College Record, 112*(3), 811-842.

Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation, 14*(6), 489-505.

Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly, 7*, 441-462.

Ridley-Johnson, R., Cooper, H., & Chance, J. (1983). The relation of children's television viewing to school achievement and I.Q. *Journal of Educational Research, 76*(5), 294-297.

Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech Language and Hearing Research, 48*, 345-359.

Robinson, K., & Harris, A.L. (2013). *The broken compass.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education 84*(4), 299-321.

Rowe, K. (1991). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology, 61*(1), 19-35.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Sanders, M.G., & Sheldon, S.B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships.* Corwin: A SAGE Company.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. R. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.

Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *The Journal of Educational Research, 98*, 196-206.

Smith, A. (2011). *Parent involvement in education: 4 key tips*. Retrieved from www.education.com/pdf/parent-involvement-education/

Souto-Manning, M., & Swick, K.J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal,* 34, 187-193.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review, 17*(2), 125-146.

Spera, C. (2006). Adolescents' perceptions of parental goals, practices, and styles in relation to their motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 26*(4), 456-490.

Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in family relationships. In S. S. Feldman, & G. R. Elliot (Eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 255-276). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Stevenson, D.L., & Baker, D.P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development, 58*(5), 1348-1357.

Şad, S.N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math, and science and technology achievement. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research, 49*, 173-196.

Şahin, H. (2019). Öğrenmeyi destekleyici ev ortamının veli toplantılarında yer alma durumunun incelenmesi. *Küreselleşme Sürecinde Teknolojik Yenilikler ve Eğitim Araştırmaları*, Publisher: Iksad Publication 31-65 https://www.researchgate.net/profile/Recep_Kahramanoglu/publication/330113281_.pdf?origin=publication_det

Useem, E. (1992). Middle schools and math groups: Parents' involvement in children's placement. *Sociology of Education 65*, 263-279.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29* (4), 367-382.

Van Voorhis, F. L. (2011). Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics, 22*, 220-249.

Villas-Boas, A. (1998). Linking parents with student learning: The effects of parental involvement in homework on student achievement in Portugal and Luxembourg. *Childhood Education, 74*(6), 367-371.

Wen, X., Bulotsky-Shearer, R., Hahs-Vaughn, D.L., & Korfmacher, J. (2012). Head start program quality: Examination of classroom quality and parent involvement in predicting children's vocabulary, literacy and mathematics achievement trajectories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(4), 640-653.

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397.

Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Suriyeli Öğrencilerin Eğitimlerine Yönelik Görüşleri

Teachers' Views on the Education of Syrian Students in Their Classes

Yurdal Dikmenli[1], Barış Bilge Çelik[2]

Özet

Bu araştırma Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2018- 2019 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Araştırmaya veri toplamak için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde içerik ve betimsel analizler birlikte kullanılmıştır. Elde edilen bu verilere göre öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle çalışma memnuniyetinin düşük olduğu, yaşanan sorunların başında dil ve iletişim problemi olduğu ve diğer sorunların bu sorun çerçevesinde ortaya çıktığı bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların birçoğu Suriyeli öğrencilerin ülkemizin bir gerçeği olduğunu ve bu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre olması gerektiğini düşündükleri belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Suriyeli öğrenci, Öğretmen görüşleri, Eğitim durumları

Abstract

The research was carried out to determine the teachers' opinions about the educational status of these students. The study is one of the qualitative research methods phenomenology. The study group consisted of 13 teachers working in primary schools of Kilis province in the 2018-2019 academic year. The study group was selected according to the criterion sampling method. The interview method was used to collect data to the research. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 5 questions developed by the researchers was applied. Content and descriptive analysis were used together in the analysis of the data. According to these data, it was found that teachers' satisfaction with working with Syrian students was low, language and communication problems were the leading problems and other problems emerged within the framework of this problem. In addition, many of the participants stated that Syrian students think that our country is a reality and that these students should be integrated into the Turkish education system.

Keywords: Syrian students, Teacher opinions, Education

Giriş

İnsanoğlu geçmişte ve günümüzde birçok farklı nedenlere bağlı olarak göç etmiş ve etmektedir. Bülbül ve Köse (2010)' ye göre savaşlar, kıtlıklar, güvenlik nedeniyle insanlar buldukları yerlerden göç etmeye mecbur kalmışlardır. Göç; sosyal, kültürel, ekonomik, siyasi ve eğitimsel sonuçlar ortaya çıkaran nüfus hareketidir (Levent ve Çayak, 2017). Bu hareketlilik nedenlere bağlı olarak farklılık göstermektedir. Kimi zaman savaş, kıtlık, doğal afet gibi zorunlu durumlarda kimi zaman da kişilerin kendi isteğiyle daha iyiyi arama arzusuyla gerçekleşmektedir. Gönüllüğe dayanan göç, kendi isteğimizle planlı bir şekilde yapılırken zorunlu göç ise savaş ve sürgün gibi mecburiyet gerektiren durumlarda yapılmaktadır (Yılmaz, 2014). Birleşmiş Milletlerin (BM) 2015 yılında yayımladığı rapora göre zorunlu göç etmiş kişi sayısı 60 milyonu geçmiştir.

Günümüzde dünya genelinde savaş olgusu ve buna bağlı olarak ülkelerde yaşanan iç karışıklıklar insanları zorunlu göçlere mecbur kılmaktadır. Bu duruma maruz kalan insanlar kitleler halinde güvenli gördüğü bölgelere göç dalgaları yapmaktadırlar. Kitlesel göçlerin en önemli sebebi savaşlar görülmektedir (Tunç. 2015). Son yıllarda birçok ülke zorunluluk halinde gerçekleştirilen bu kitlesel göçlerden etkilenmektedir. 2011 yılında başlayan Arap Baharı olarak adlandırılan toplumsal hareket tüm Arap dünyasını etkisi altına alarak iç karışıklıklar sonucunda göçlere neden olmuştur. Arap dünyası özellikle sınır komşumuz olan Suriye'de bu tür olayların yaşanması Türkiye'ye büyük bir göç hareketinin gerçekleşmesine neden olmuştur. 2011 yılındaki bu ilk göç dalgasıyla birlikte günümüzde Türkiye üç buçuk milyondan fazla sığınmacıyı kabul etmiştir (Amaç ve Yaşar, 2018) ve bu sayıyla en fazla Suriyeli barındıran ülke olmuştur (Afet ve Acil Durum Yönetim Başkanlığı, 2017). Türkiye'nin sığınmacılara izin veren ve kucak açan politikası soncunda yeni göçlerle birlikte Suriyeli sayısı artmakta ve beraberinde de birçok sorun ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar iki taraflı düşünüldüğünde Türkiye'deki insanlar için sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlar başta olmak üzere birçok olumsuzluklara neden olduğu görülmektedir. Sığınmacı konumdaki toplumlar için de öncelikle barınma, beslenme gibi temel ihtiyaçların yanında sosyal ve ekonomik açıdan birçok sorun teşkil etmektedir. Türkiye'deki Suriyelilerin 230 bin civarı geçici barınma merkezleri yani kamplarda yaşarken büyük bir kısmı yaklaşık 3 milyon 180 bini Türk toplumluya iç içe kendi imkânlarıyla şehir merkezlerinde yaşamaktadır (Göç İdaresi, 2018).

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ydikmenli@ahievran.edu.tr
[2] Öğretmen, Kilis Zeytin İlkokulu, Türkiye, barisbilgecelik@gmail.com

Türkiye'nin Suriyelilere yönelik yaşadığı sosyal, ekonomik ve kültürel alanda sorunlar dışında en büyük sorunların başında eğitim gelmektedir. Geldikleri ülkeye uyum sağlamak, kurallarını öğrenmek ve kendilerini geliştirmeleri açısından eğitim en önemli unsur olarak söylenebilir. Çünkü eğitim sayesinde kültür, sosyal ilişkiler ve ekonomi gelişmektedir. Bu doğrultuda Suriyeli çocukların yetiştirilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında ve geçici eğitim merkezlerinde (GEM) eğitim verilmektedir (Amaç ve Yaşar, 2018).

Eğitim çağında (5-18 yaş) Suriyeli çocuk sayısının yaklaşık 1 milyon 105 bin olduğu (Amaç ve Yaşar, 2018) ve herkesin eğitim hakkına sahip olduğu evrensel değerde bu çocukların eğitilmesinde okullara yani öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Türkiye'nin özel durumu sebebiyle karşı karşıya kaldığı bu durumda Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemin girmesiyle birçok sorun yaşandığı bilinmektedir. Literatürde öğretmenlerin yaşadığı sorunların araştırıldığı çalışmaların sınırlı olması ve bu çalışmaların sınıf öğretmenleri özelinde araştırılması (Aykırı, 2017; Erdem, 2017) Suriyeli öğrenci sayısının çok fazla olduğu ülkemizde önemli bir eksiklik olduğu söylenebilir. Bu çalışma sorunlara farklı branştaki öğretmen görüşlerini alarak çözüm önerileri sunması açısından önemli görülmekte ve gelecekteki çalışmacılara ışık tutması düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorunların cevapları aranmıştır:

1-Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin memnuniyet durumlarına nelerdir?

2-Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3-Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

4-Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin öğrencilerin başarı durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?

5-Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan Suriyeli öğrencilerin eğitimlerine yönelik görüşlerini derinlemesine belirlemeye çalışan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma insan algıları ile olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütünüyle ortaya konulabilmesi için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:38). Olgu bilim çalışmaları ise bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak olgular karşısındaki algılarını derinlemesine belirlemeyi amaçlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği; araştırmacı ile kişi veya kişiler arasında geçen kontrollü, amaçlı sözel iletişim biçimi olup hedef kişinin düşünce, duygu ve algılarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Türnüklü, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezine bağlı ilkokullarda görev yapan ve sınıfında en az bir Suriyeli öğrencisi bulanan 13 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına göre amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklemdeki amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmesindeki ölçüt; sınıflarında en az bir Suriyeli öğrenciye sahip olmalarıdır.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	6	46,1
	Erkek	7	53,9
Branş	Sınıf öğretmeni	11	84,6
	İngilizce öğretmeni	1	7,7
	PDR	1	7,7
Görev Yerleri	Kamp Alanı	11	84,6
	Kamp Dışı	2	15,4
Toplam		**13**	**100**

Veri Toplama Aracı

Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme yapmak amacıyla beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve sorular iki akademisyenin uzman görüşü alındıktan sonra beş öğretmen ile pilot çalışması yapılarak uygulanabilir hale getirilmiştir. Pilot çalışmadan sonra sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlere uygulanmak amacıyla görüşme formları oluşturulmuş ve bizzat araştırmacılar tarafından öğretmenlere uygulanmıştır. Görüşme esnasında anlaşılamayan durumlarda araştırmacılar, katılımcı olan öğretmenlere gerekli açıklamalarda bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Öğretmenlerle ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılarak katılımcıların söylemleri kategorik olarak temalaştırılmış ve nicel hale getirilerek kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri oluşturulmuştur. Betimsel analizde ise çalışma içerisinde doğrudan alıntılara yer verilerek analizlere açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait kodlamalar SÖ1, SÖ2, SÖ3……. İÖ13 şeklinde oluşturulmuş ve bulgular bölümünde de bu şekilde verilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda ortaya çıkan ham veriler belli kodlar oluşturularak metin üzerinde işaretlenmiştir. Kodlanan veriler farklılıklar ve benzerlikler gözetilerek gruplandırılmış, ardından birbiri ile ilişkisi bulunan kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur (Creswell, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacıların ayrı ayrı yaptığı kodlamalar güvenirlik ve uyuşum durumu açısından incelenmiştir. Aynı dokümanı aynı amaç doğrultusunda analiz eden her bir araştırmacının benzer sonuçlara ulaşılabileceği açıklıkta olması içerik analizinin güvenirliği açısından önemlidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Uyuşum oranının hesaplanmasında "görüş ortaklığı / (görüş ortaklığı + görüş ayrılığı) x100" formülü kullanılmış (Miles ve Huberman, 1994), iki araştırmacı arasındaki uyuşma oranı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olduğu durumlar yeterli bulunduğundan (Şencan, 2005) veri analizi açısından güvenirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik hazırlanan görüşme soruları sorularak veriler analiz edilmiş doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen veriler temalar halinde bulgular olarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler ile çalışma memnuniyetine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Suriyeli Öğrencilerle Çalıma Memnuniyeti

Memnuniyet durumu	f	Sebep	f
Memnun olmayanlar	**9**	Dil ve iletişim eksikliği	7
		Kültürel farklılık	4
		Eğitim- öğretim faaliyetinde bulunuyor olma	2
		Suriyeli öğrencilere yönelik eğitim almamak	2
		Programın uygun olmaması	1
		Sosyal etkileşim sınırlılığı	1
		Kamp yaşamının olumsuz şartları	1
		Ekonomik sorunlar	1
		Eğitim anlayışındaki farklılıklar	1
		Psikolojik durum	1
		Tecrübe yetersizliği	1
		Öğrenci sayısının fazlalığı	1
		Ana dil farklılığı	1
		Veli desteğinin olmaması	1
Memnun olanlar	**4**	Farklı deneyim olması	3

Yardım duygusunu hissediyor olmak	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle çalışmaya yönelik memnuniyet durumuna ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Olumsuz olmasının nedeni en fazla dil ve iletişim eksikliği (7); olumlu olmasının nedeni en fazla farklı bir deneyim olması (3) şeklinde belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“ Dil sorunu nedeniyle memnun değilim. Öğrencilere istenilen düzeyde iletişime geçemediğim için kazanımları tam anlamıyla uygulayamıyorum.” (SÖ1).

“Dil farklılığı nedeniyle öğretim faaliyetini istenilen düzeyde gerçekleştiremiyorum.” (SÖ8).

“ Farklı ve ilginç bir deneyim olması... (SÖ10).

“ Farklı kültüre ait bireylerle çalışıyor olmak deneyim açısından keyif verici bir durum.” (SÖ5).

“ Bu duruma yönelik eğitim almamam, şu anki psikolojik durumumun Suriyeli öğrencilere eğitim vermeye hazır olmaması ve mesleğe ilişkin tecrübemin yetersiz olması nedeniyle memnun değilim.” (SÖ3).

“ Suriye’deki eğitim anlayışı ile Türkiye’deki anlayışın farklı olması eğitim- öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediğini düşünüyorum.” (RÖ11).

“ Bu öğrencilerin eğitimine katkıda bulunuyor olduğum için memnunum.” (SÖ9).

“ Savaş mağduru çocuklara yardım edebilmenin hazzını alıyorum. Hiçbir suçu bulunmayan bu çocukların evrensel haklarından eğitim hakkını onlara vermeye çalışıyorum.” (SÖ2).

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin görüşlerine yönelik bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Suriyeli Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar

Karşılaşılan Sorunlar	**f**
Dil ve iletişim sorunu	13
Kültürel farklılık	5
Sosyalleşme sorunu	4
Davranışsal sorunlar	4
Ekonomik sorunlar	3
Psikolojik sorunlar	3
Programın uyumsuz olması	1
Kılık, kıyafet yetersizliği	1
Kampta yaşamaları/ Kötü yaşam koşulları	1
Veli- okul iş birliğinin olmaması	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşadığı en önemli sorun dil ve iletişim sorunu (13) olduğu görülmektedir. Bu sorunu kültürel farklılık (5), sosyalleşme sorunu (4), davranış sorunları (4), ekonomik sorunlar (3), psikolojik sorunlar (3) ve diğer sorunlar (4) takip etmektedir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“ En büyük sorun dil farklılığı nedeniyle iletişim kuramamak. Ailelerin de Türkçe bilmemesi işbirliğini kısıtlıyor.” (SÖ4).

“ Öğrencilerin Türkçe bilmiyor olması yabancı bir dili anlatmamı oldukça zorlaştırıyor.” (İÖ13).

“ Öğrencilerin kamp alanında yaşamaları sosyal hayat yönünden ve buna bağlı olarak bazı ahlaki değerlerde sorun yaşamalarına neden oluyor.” (SÖ8).

“ … kamp alanında yaşamaları ve savaşın etkisiyle psikolojik sorunlar yaşadıklarını düşünüyorum.” (SÖ12).

“ Mevcut öğretim programın dil, kültür farklılığı sebebiyle uygun olduğunu düşünmüyorum. Bu öğrencilere ihtiyaçlarına uygun yeni bir program oluşturulması gerekiyor.” (SÖ7).

"Öğrenciler biraz şiddet yanlısı ve de yaşadıkları olaylar psikolojilerini bozmuş durumda. Anlaşmada güçlükler yaşıyorum. Kültür ve saygı konularında farklılıklar bulunmakta." (SÖ3).

Burada yaşanan birçok sorunun temelinde dil sorunundan kaynaklandığı öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerine yönelik bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Çözüm Önerileri	**f**
Tercüman yardımı	5
Farklı yöntem ve teknik kullanma	4
Rehberlik servisi ile iş birliği yapma	3
Arapça öğrenme	2
Beden dilini kullanma	2
Akran desteğinden yararlanma	1
Empati kurma	1
Esnek davranma	1
Ortak bir dil oluşturma	1
Değerler eğitimi	1
Model olma	1
Öğretmen iş birliği	1
İdari destek alma	1
Tekrarlı çalışma yapma	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri; tercüman kullanma (5) , farklı yöntem ve teknik kullanma(4) , rehberlik servisi ile işbirliği yapma(3) ve Arapça öğrenme (2) üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

" Karşılaştığım sorunları gidermede en fazla başvurduğum yol tercüman yardımı almak. Öğrenciler arasındaki sorunları gidermek için işbirliği ve paylaşım gerektiren etkinlikler yapıyorum." (SÖ3).

" Dil sorunu için okulumuzda görev yapan tercümanlardan yararlanarak bu sorunu en az indirmeye çalışıyorum…" (SÖ12).

" İletişimi güçlendirmek için Arapça kelimeleri öğrenmeye çalışıyorum." (SÖ6).

" İletişimde yetersiz kaldığım durumlarda beden dilini kullanarak bazı problemleri çözüyorum. Konu anlatımında sık sık akran desteğini kullanarak öğrencilerimin konuyu anlamasını sağlıyorum." (SÖ4).

" Davranış sorunları ile okul rehberlik servisi ile işbirliği içerisinde etkinlikler geliştirmeye ve bunları uygulamaya çalışıyorum." (SÖ7).

" Dil sorunu en aza indirmek için anlattığım konuyu tekrarlayarak anlamalarını sağlamaya çalışıyorum." (SÖ9).

"Öğrencilerle iletişimi geliştirebilmek için basit düzeyde Arapça kelimeler öğrenmeye çalışıyorum. Öğrencilere de Türkçe öğretmek için görsellerden yararlanıyorum." (SÖ1).

" Farklı yöntem ve teknikler kullanmaya çalışıyorum. Davranış sorunlarında değerler eğitimini kullanıyorum." (SÖ5).

"Öğrencilerimi anlamak amacıyla genellikle tercüman yardımına başvuruyorum. Rehberlik servisi olarak diğer öğretmenlerle işbirliği yaparak etkinlikler düzenlemeye çalışıyorum." (RÖ11)

"Öğrencilerle birlikte yaşantılarımızdan hareketle birbirimizi anlayabileceğimiz ortak bir dil oluşturmaya çalışıyorum." (SÖ8).

"Öğrencilerimle empati kurarak onların bulunduğu şartları göz önüne alıyorum ve bu öğrencilerime daha esnek davranıyorum."

“ Davranışsal sorunları gidermek için model olmaya çalışıyorum.” (SÖ10).

“ Yabancı dil eğitiminde görsellerden faydalanmaya çalışıyorum. (İÖ13).

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Suriyeli Öğrencilerin Başarı Durumu

Başarı Durumu	f	Sebep	f
Başarısız	**12**	Dil farklılığı	4
		Yaşam koşullarının kötü olması	3
		Türkçe düzeyinin farklı olması	2
		Savaş psikolojisi	2
		Okul bilincinin gelişmemesi	1
		Sosyal imkânsızlık	1
		Amaç ve hedef belirsizliği	1
		Türkçe kullanımının yetersiz olması	1
		Harf sisteminin farklı olması	1
Başarılı	**2**	Evrensel derslerin olması	1
		Zeki ve çalışkan olmaları	1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler Suriyeli öğrencilerin başarı durumlarının genel olarak düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitimde en önemli unsurlardan birisi olan dilin farklı olması böyle görüşlerin ortaya çıkmasında önemli olmuştur. Bu öğrencilerin başarısızlıklarının çalışma veya zekâ ile ilgili olmadığının dilin etkili olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

“ Ortak bir dil olmadığı için diğer öğrencilere göre başarıları düşük. Bu durumu gayet normal görüyorum.” (SÖ2).

“ Akademik başarıları pek iç açı değil. Bunun sebebi okulda bizlerden Türkçe duyuyorlar fakat eve gittiklerinde yine Arapça konuşuyorlar ve bu durum başarılarını olumsuz etkiliyor.” (SÖ3).

“ Öğrencilerin ağırlıklı olarak kamp alanında yaşamaları akademik başarılarının düşük olmasında ekili olduğunu düşünüyorum.” (SÖ8).

“Dil farklılığı nedeniyle çok büyük sorunlar yaşıyorlar. Yaşam şartlarının elverişsiz olması ders çalışmalarını olumsuz etkiliyor. Ancak her şeye rağmen çok başarılı öğrencilerimiz mevcut.” (SÖ5).

“Öğrencilerin geleceğe yönelik amaçlarının olmayışı akademik başarıyı düşürmekte.” (RÖ11).

“ Akademik başarılarının düşük olmasında savaş psikolojisinin etkisi ile önem sıralarının değişmesinin etkili olduğunu düşünüyorum.” (SÖ1).

“ Öğrenci başarısının Türkçe düzeyine göre değiştiğini söyleyebilirim.” (SÖ9).

“ Başarıları hakkında bir şey söylemek doğru olmayacaktır. Dil farklılığı nedeniyle çocuklar anlamadıkları için herhangi bir tepki ortaya koyamıyorlar.” (SÖ7).

“ Okuma- yazma öğretiminde harf sisteminin öğrencilere farklı gelmesi onları biraz zorlamakta. Aynı zamanda da matematik gibi evrensel derslerde çok başarılı olduklarını düşünüyorum.” (SÖ4).

“ Türk öğrencilerden farklı olduğunu düşünmüyorum. Başarılı olanlar da var verdiğimizi almayan öğrenciler de bulunmakta.” (SÖ6).

“ Suriyeli öğrencilerin farklı alanlarda birçok yeteneği olduğunu düşünüyorum. Bu yetenekleri Türkçeye maruz bırakarak ortaya çıkarılacağını düşünüyorum.. Çünkü merkezde bulunan öğrencilerin Türkçe ile daha fazla temasta bulunması ile başarılarının daha iyi olduğu görülüyor.” (SÖ12).

“ ... başarısız olan öğrencilerimi kötü yaşam koşullarında yaşamaların bağlıyorum.” (SÖ10).

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencileri Türk eğitim sistemine entegre edilmesi hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türk Eğitim Sistemine Entegre Edilmesi

Entegre Edilmesi	f	Sebep	f
Destekleyenler	**9**	Toplumsal uyum/kaynaşma için	7
		Türkçe öğrenmeleri için	3
		Ortak yaşam için	2
		Yetenekli öğrencilerin kazanılması için	1
		Eğitimli birey yetiştirme	1
Desteklemeyenler	**4**	Dil sorunu	1
		Sosyalleşme sorunu	1
		Kültürel farklılık	1
		Türk öğrencilerin eğitim hakkının sınırlandırılması	1
		Ana dilde eğitim yapılması	1
		Müfredatın uygun olmaması	1
		Personel bilgisinin yeterli olmaması	1

Tablo 6 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesini destekleyen ve desteklemeyen görüşlerin olduğu görülmektedir. Destekleyen öğretmenlerin birçok farklı neden ile olumlu baktığı görülmektedir. Öğretmenler, en fazla toplumsal uyum/kaynaşma (7) ve Türkçe öğrenmeleri için (3) entegre edilmesi görüşlerini belirtmişlerdir. Desteklemeyen öğretmen görüşlerinde Türk öğrencilerin eğitim hakkının sınırlandırılması ifadesi ön plana çıkmaktadır. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

"… bizim sistemimize entegre olması kültürümüze uyum sağlamaları ve toplumsal sorunlar yaşamamak için önemli ve olumlu görüyorum." (SÖ2).

" Toplumsal kaynaşma açısından olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü ileride bu öğrenciler bizim ülkemizde yaşamaya devam edecekler." (SÖ5).

" Suriyelilerin ülkemizden gideceğini düşünmediğim için toplumda en az sorunla birlikte yaşamayı öğrenmek hususunda entegre edilmeleri gerektiğini düşünüyorum." (RÖ11).

" Suriyeli öğrenciler ülkemizin bir gerçeği olarak topluma adapte edilmesi gerektiğini düşünüyorum." (SÖ8).

" Doğru bir yaklaşım değil. Suriyeliler ile aramızda çok büyük kültürel farklılıklar var. Bu nedenle topluma uyum sağlayacaklarını düşünmüyorum." (SÖ3).

" Bu durum maalesef Türk öğrencilerin eğitim hakkını sınırlandırdığı için çok olumlu bakmıyorum." (SÖ12).

" Kültürel uyum sürecini sağlamak için eğitim politikası hazırlanıp bu politikaya göre entegre edilebilirler." (SÖ4).

"Kesinlikle başarılı bulmuyorum. Farklı dilleri konuşuyor olmamız iletişimimizi sınırlandırıyor. Biz öğretmenlerin sınıf ortamında yalnız kaldığımız için Arap kültürüne daha çok maruz kalıyoruz." (SÖ1).

"Oldukça yanlış bir düşünce olduğunu söyleyebilirim. Suriyeli öğrenciler kendi dillerinde eğitim almalıdır. Bakanlığımız bu konuda Suriyeli eğitimcilerin kendi dillerinde eğitim verdikleri, Türk eğitim-öğretim müfredatının belli sınırlamalardan geçirilip düzenli kontrol ve takibinin yapıldığı bir okul modeli tasarlayarak onlara uygun müfredatlar geliştirilmelidir." (SÖ7).

Sonuç ve Tartışma

Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenlerin sınıfında Suriyeli öğrencilerle çalışıyor olmalarına yönelik görüşleri incelendiğinde dil ve iletişim eksikliği ile kültürel farklılık nedeniyle ağırlıklı olarak bu durumdan memnun olmadıkları görülmüştür. Bu sonuca belirtilen nedenlerden hareketle eğitim- öğretim faaliyetinden öğretmenlerin yeterli doyum alamaması gösterilebilir. Sağlam ve İlksen Kanbur (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutum üzerine yapılan benzer çalışmada sınıf öğretmenlerin genel olarak çoğunlukla katılıyorum boyutunda olumlu bir tutum sergilediği ancak sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli hissetmediği sonucuna ulaşılmıştır. Nar (2008) göç bölgesinde çalışan öğretmenlerin motivasyonun

düştüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin olumsuz etkilenmesinin sebebi olarak bu durum hakkında eğitim almamaları ve buna bağlı olarak hazır olmamaları gösterilebilir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrenciler hakkında karşılaştığı sorunlar incelendiğinde başta dil ve iletişim sorunu olmak üzere kültürel farklılık, davranışsal sorunlar, sosyalleşme sorunu ve psikolojik sorunlar üzerine görüşlerin yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bulgu Aykırı (2017) tarafından yapılan çalışmada iletişim problemi ve kültür şokuna bağlı psikolojik sorunlar, Levent ve Çayak (2017) tarafından yapılana çalışmada dil engeli, Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan çalışmada dil ve iletişim problemi, akademik ve sosyal problemler sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada diğer sorunların büyük bir kısmının temelini dil farklılığı oluşturduğu görülmüştür. Dil sorunun önemli olduğunu belirtilen benzer çalışmalar bulunmaktadır (Polat, 2012; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Uzun ve Bütün, 2016). Araştırmalarda benzer sonuçlar çıkmasının sebebi eğitimi etkileyen temel unsurun dilin olması gösterilebilir.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitim sıralarında karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde birçok farklı çözüm getirildiği görülmüştür. Öğretmenler tarafından tercüman yardımı, farklı yöntem ve teknik kullanma, rehberlik servisi ile iş birliği yapma, Arapça öğrenme ve beden dilini kullanma gibi çözüm önerileri vurgulanmıştır. Bu bulgulara alan yazıda yapılan benzer çalışmalardaki önerilerle paralellik göstermektedir. Aykırı (2017) tarafında yapılan çalışmada kurs açma, hazırlık sınıfı, ekstra zaman ayrıma, farklı sınıfta veya okulda eğitim verme, tercüman olması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Erdem (2017) dil sorunun çözmek için mülteci öğrenciler hazırlık sınıflarında Latin alfabesine ve Türkçe eğitimine tabi tutulduktan sonra diğer sınıflara aktarılmalıdır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) tarafından yapılan çalışmada aileye ve çocuğa dil eğitimi, oryantasyon yapılması, tek okul- tek sınıf uygulaması, ana sınıfı eğitim verilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Benzer araştırmalarda aynı sorunlara farklı önerilerin getirilmesi çalışmalara katılanların özelliklerinin ve düşünce yapıların farklı olmasına bağlanabilir. Önerilerin çeşitlenmesi sorunların çözümü için en iyi yolu bulmak için değerli olduğunu söylemek mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarına yönelik görüşleri incelendiğinde bu öğrencileri başarılı bulanların yanı sıra başarısız bulanların ağrılıkta olduğu görülmüştür. Öğrencilerin başarısızlığı birçok farklı nedene bağlanmış fakat en önemli sorunun dil farklılığı yüzünden başarısız olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Eğitimi etkileyen en önemli unsurlardan birinin dil olduğu düşünüldüğünde böyle bir sonucun çıkması gayet normal görülebilir. Şimşir ve Dilmaç (2018) tarafından yapılan çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin akademik olarak dersi anlayamama, okuma yazma sorunu ve ödev yapmama gibi sorunlar yaşadığı ve bu sorunların eğitim dili olan Türkçeyi bilmemelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kesten, Kıroğlu ve Elma (2010) yabancı uyruklu çocukların Türkçeyi iyi bilmemeleri nedeniyle akademik boyutta okuma, yazma, konuşma ve dinleme boyutunda sorular yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegre edilmesine yönelik görüşleri incelendiğinde edilmesi gerektiğini düşünenlerin büyük çoğunlukta olduğu fakat bunun yanında desteklemeyen öğretmenlerin de olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler toplumsal uyum/kaynaşma açısından Türk eğitim sistemine entegre edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Araştırmada dört öğretmen dil sorunu, kültürel farklılık ve Türk öğrencilerin eğitim hakkının engellenmesi gibi nedenlerle desteklemediklerini belirtmişlerdir. Farklı görüşlerin ortaya çıkmasında öğretmenlerin hayata bakış açısı, siyasi düşüncelerin etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

- Suriyeli veya yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan öğretmenlere bu öğrencilerin eğitimine yönelik hizmet içi eğitim verilebilir.
- Suriyeli öğrencilerin eğitilmesi Türkiye'nin bir gerçeği görülerek öğretmen yetiştirme programında bu gibi durumlara yer verilmesi.
- Dil problemini çözmek için Suriyeli öğrencilere okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilebilir.
- Suriyelilerin kamp alanlarında değil Türk toplumuyla sosyal bağlar kurabileceği ortamlarda yaşama fırsatı verilmeli. Çünkü çalışmada kampa alanında çalışan öğretmenler çocukların Türkçe ile çok az maruz kaldığını ve bu durum her açıdan onları olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.
- Aile eğitimleri kapsamında kurslar açılabilir hâlihazırda var olan kurslar ihtiyaçlara göre tekrar düzenlenebilir.
- Türk eğitim sistemine entegrasyonda yaşanan sorunlara uygun bir program yapılması hem Türk halkı hem de Suriye halkı için daha yararlı olacaktır.
- Bu çalışma ilkokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlı tutulmuş diğer kademelerdeki öğretmen, idareci ve akademisyenlerle geniş bir çalışma yürütülebilir.

Kaynakça

Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) (2017). Suriye afet raporu. https:// www.afad.gov.tr. (Erişim Tarihi: 09.07.2019).

Amaç, Z., ve Yaşar, M.R. (2018). İlk ve ortaokullardaki Suriyeli öğrencilerin eğitimi: Türkiye'de yapılan akademik çalışmalar üzerine sistematik bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergsisi, 6(85), 417-434.*

Aykırı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education, 2, 44-56.*

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, 2015a. Türkiye'de UNCHR. http://www.unchr.org.tr/?content=640. (Erişim Tarihi: 09.07.2019).

Bülbül, S. ve Köse, A. (2010). Türkiye'de bölgelerarası göç hareketlerinin çok boyutlu ölçekleme yöntemi ile incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 39(1), 75-94.*

Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(1), 26-42.*

Göç İdaresi. (2018). Yıllara göre geçici koruma kapsamındaki Suriyeliler. http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-koruma_363_378_4713 (Erişim Tarihi: 09.07.2019).

Kesten, A., Kıroğlu, K. ve Elma, C. (2010). Language and education problems of international students in Turkey. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24, 65-85.*

Levent, F. ve Çayak, S. (2017). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 27, 21-46.*

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis (2nd Ed.).Thousand Oaks, CA: SAGE.

Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Özer, Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4(37), 185-219.*

Polat, F. (2012). *Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Sağlam, H. İ. ve İlksen Kanbur, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7(2),310-323.*

Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(1), 208-229.*

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online, 17(3), 1719-1737.*

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2(2), 29-63.*

Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1(1), 72-83.*

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

Yılmaz, A. (2014). Uluslararası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 1685-1704.

Eğitim Alanındaki Problem Alanları: Kaynaklar, Durumlar, Engeller ve Olasılıklar

Problem Areas in Education: Resources, Situations, Barriers and Possibilities

Emel Bayrak Özmutlu [1]

Özet

Bu araştırma, sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 4. Sınıf öğrencilerinin eğitim alanındaki problemlere yönelik bakış açılarının incelenmesi amaçlamaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirme yazıları temelinde, eğitim sistemindeki problem alanlarının kaynaklar, durumlar, engeller ve olasılıklar temelinde nasıl bir görünüme sahip olduğu sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları ile dönem başında eğitim sisteminde temel problemlerin olabileceği alanlar paylaşılmıştır. Bu alanlar içinde gördükleri problemleri kendilerine yönlendirilen açık uçlu sorular temelinde değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından dönem sonunda öğretmen adaylarına, dönem başında ifade ettiği düşüncelerle yeni düşüncelerini diyalektik bir sürece girerek yeniden yapılandırmalarına olanak tanıyacak bir şekilde yapılandırılmış formlar dağıtılmıştır. Araştırmanın analizinde, 24 öğretmen adayının dönem başında ve dönem sonunda yazdığı toplam 48 yansıtıcı değerlendirme yazısı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde tekrarlı okuma ve sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirme yazılarına dayalı olarak ifade edilen problem durumlarının dokuz farklı kaynak, engel ve olasılık durumu altında sınıflanabileceğini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Problem çözme becerisi, öğretmen eğitimi, üst düzey düşünme becerileri ve öğretmen eğitimi

Abstract

The aim of this study is to examine the of 4th grade teacher candidates about the main problem areas in the field of education. In the research process, the main problems of the education system were shared with the teachers candidates at the beginning of the semester. They were asked to explain the problems they see in an objective way based on their observations and experiences, to interpret the experiences of those who created and affected the problem in this context and to give explanations for their solutions. Then, at the end of the term, teacher candidates were given structured forms to allow them to restructure their new thoughts through a dialectical process. In the analysis of the study, a total of 48 reflective evaluation articles written by 24 prospective teachers at the beginning and end of the term were used. Repeated reading and continuous comparison method was used in the analysis of the research data. In the research, a different step was followed in the analysis of the source, situation, obstacles and probabilities of each sub-problem. The research shows that problem situations, which are expressed on the basis of reflective evaluation articles of teacher candidates, can be classified under nine different sources, obstacles and probabilities.

Keywords: Problem solving skills, teacher education, senior thinking skills and teacher education

Giriş

Eğitim sisteminde niteliği artırmak için sistemin yapısal bileşenleri ve onunla ilişkili tüm birimlerin durumu konusunda üst düzey farkındalık sahibi olunması büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan eğitim sistemlerinin var olan durumunu incelemek, eğitime yönelik önemli politik kararlarda ilk sırada gelen işlemlerden biri olmalıdır. Eğitim sistemlerinin var olan durumunun çeşitli paydaşların bakış açıları temelinde çok yönlü olarak incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu paydaşlardan biri de öğretmen adaylarıdır. Hizmet öncesi eğitim düzeyinde eğitim sisteminin var olan durumuna ilişkin değerlendirme çalışmalarının iki önemli işlevi olduğunu ifade etmek mümkündür. Bunlardan ilki, eğitim sisteminin öğretmen adaylarının gözünden var olan durumuna ilişkin bir betimleme ortaya koymasıdır. Öğretmen eğitimi sürecinde kuramsal bilgi ile meşgul olan öğretmen adaylarının okullarda olması gereken ile gerçekte olan arasındaki ayrım konusunda nitelikli değerlendirmelerde bulunabilecekleri düşünülmektedir. İkincisi ise eğitim sisteminin var olan durumuna ilişkin değerlendirmelerin, öğretmen eğitimi açısından önemli bir öğretim aracı oluşudur. Öğretmen eğitimi sürecinde eğitim sistemine ilişkin değerlendirmeler yapmaları öğretmen adaylarının mesleki bağlamları yorumlama becerilerini geliştirmenin yanında onların bu konudaki durumlarını inceleme olanağı da tanımaktadır. Alanyazın incelendiğinde eğitim sisteminin sorunlarının bilimsel çalışmalarda, raporlarda ve stratejik planlarda ele alınan bir konu olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların öğretmen, öğretmen adayları, yöneticilerle yapıldığı ve bir takım göstergeler temelinde sorunları sınıflandırdığı görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemi'nin sorunlarını, çeşitli paydaşların bakış açıları temelinde betimleyen araştırmalarda görülen sorunların köklü bir politikadan yoksunluk ve eğitim politikalarında sıkça yapılan değişiklikler (Taşdemir, 2015; Telef, 2011; Gedikoğlu, 2005); ekonomik güçlükler (Güngör ve Göksu, 2013; Kartal, 2013; Telef, 2011; Yolcu, 2007; Gedikoğlu, 2005); veli ve öğrencilerin ilgisizliği, okul yöneticileri ile yaşanan sorunlardan dolayı işlerinde yetersizlik, doyumsuzluk ve tükenmişlik (Telef, 2011); sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu (Kartal, 2013; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Gedikoğlu, 2005;) ders kitaplarının kalitesizliği, öğretim metotları, okulda öğrenilen bilginin günlük yaşama aktarılamaması (Kartal, 2013); öğretmen eğitimi ve niteliği (Taşdemir, 2015; Kartal, 2013; Habacı, Karataş, Adıgüzelli, Ürker, Atıcı, 2013; Yılmaz ve Altınkurt,

[1] Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, emelbayrakozmutlu@gmail.com

2011); eğitim sisteminin ezberciliği (Taşdemir, 2015; Kartal, 2013; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Sekin, 2008; Turan, 2006); tek tip insan yetiştirme, sınav odaklı eğitim, okulların cazip olmaması, öğretmen- öğrenci ilişkilerindeki bozulma, rehberlik hizmetlerinde yetersizlik, okul aile ilişkisi, başarı değerlendirmesi (Taşdemir, 2015) olarak dile getirildiği görülmektedir.

MEB 2015– 2019 Stratejik Planında ise bir önceki dönemin değerlendirildiği bölümde geliştirilmesi gereken öncelikli alanların okul öncesi eğitiminde okullaşma, eğitim ve öğretimde özel öğretimin payı, öğrenci başarısı ve öğrenme kazanımları, yabancı dil yeterliliği, beşeri altyapı, izleme ve değerlendirme olduğu ifade edilmektedir. Aynı planda eğitim sistemimizdeki güçlü ve zayıf yanların eğitim ve öğretime erişim, eğitim öğretimin kalitesi ve kurumsal kapasite kategorileri altında değerlendirildiği görülmektedir. Bir diğer rapor olan Eğitim İzleme Raporu 2009 adlı çalışmada, tüm kademelerde öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yönelik çabaların yoğunlaştırılması, eğitim kalitesini iyileştirmek için öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği, okul temelli ve yaygın bir hizmet içi eğitim mekanizmasına yönelik gereksinim olduğu belirtilmektedir (Şaşmaz, 2010). En son yayınlanan Eğitim İzleme Raporunda ise Türkiye'deki güçlü ve nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu ihtiyacın karşılanması için öğretmenliğin toplumda, özellikle gelecekte bu mesleği seçebilecek bireyler arasında yüksek statülü bir meslek olarak algılanmasının önemli olduğu ve eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik kararlarda, paydaşların katılımını güçlendirmeye duyulan gereksinimin altı çizilmektedir (Arık, Polat, Korlu ve Düşkün, 2017). İfade edilen rapor ve planlarda öğrenme çıktıları üzerinde etkili olan unsurların niteliğinin artırılması gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir.

Türk Eğitim Sistemine yönelik incelemeler, atılacak iyileştirici adımlar konusunda yol göstericidir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim sistemine yönelik genel görüşlerinin ve çözüm önerilerinin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Taşdemir, 2015; Yeşil ve Şahan, 2015; Kartal, 2013). Bu araştırmada ise öğretmen adaylarının gözünden eğitim kurumlarını kuşatan problem kaynakları, yarattığı durumlar, engeller ve olasılıklara ilişkin bir betimleme ortaya koyulmaktadır. Bu sayede eğitim alanını kuşatan problemlere yönelik çok yönlü ve analitik bir inceleme gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir. Araştırmada eğitim alanındaki problemler kaynaklar, durumlar, engeller ve olasılıklar olarak dört boyut altında incelenmiştir. Her boyutun eğitim alanındaki problemlerin anlaşılması ve çözümü konusunda farklı yönleri görebilme konusunda rehberlik edici bilgiler içerdiği düşünülmektedir. Araştırmada eğitim alanındaki problemlerin incelendiği boyutlara bakıldığında ilk incelenen boyut, problem duruma kaynaklık eden öğelerdir. Probleme kaynaklık eden öğenin problemin doğru olarak anlaşılması ve çözülmesi konusunda kritik bir değere sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmada eğitim alanındaki problemin incelendiği ikinci boyut ise durumlardır. Bu boyutta problem alanlarının öğretmenin mesleki hayatı içinde hangi koşul, durum ve olay içinde görünür olduğu incelenmektedir. Problem durumların somut vakalar temelinde hangi durum, koşul ve olaylar içinde ortaya çıktığını görebilmek söz konusu problemlerin olası etki ve çözüm yollarına ilişkin doğru çıkarımlarda bulunma konusunda rehberlik edici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada eğitim alanındaki problemin incelendiği üçüncü boyut engellerdir. Engeller, problem durumun bireyle kurduğu ilişkiyi görünür kılmaktadır. Problemin neden olduğu olay ya da durum içinde bireyin olumlu olasılığa değil de olumsuz olana yönelmesine neden olacak nasıl bir engel yarattığı temelinde bir analiz gerçekleştirilmektedir. Bu boyutta bir incelemenin problem durumların olası etkilerine yönelik çıkarımlarda bulunma konusunda rehberlik edici olacağı düşünülmektedir. Araştırmada eğitim alanındaki problemin incelendiği dördüncü boyut olasılıklardır. Olasılıklar, problem durumunun içinde yer aldığı olasılık zemininin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Olasılıklar boyutu dualitik bir yapı içinde analiz edilmiştir. Bu kapsamda problem durumun çözülmesi halinde beklenen olası durum ile problem durumun devam etmesi halinde beklenen olası durum betimlenmiştir.

Yukarıda ifade edildiği üzere araştırmada incelenen boyutların eğitim alanındaki problemlerin anlaşılması ve çözümü konusunda öngörülerde bulunma konusunda rehberlik edici bilgiler içermektedir. Bunun yanında araştırma bulgularının öğretmen eğitimine katkısını iki açıdan yorumlamak mümkündür. İlki araştırmanın analizinde kullanılan boyutlardır. Araştırmada problem alanlarının incelenmesinde kullanılan boyutların, öğretmen adaylarının mesleğini kuşatan durum, olay ve koşullara yönelik çok yönlü bakış açıları geliştirmelerine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının çok yönlü ve eleştirel bakış açıları kazanmaları için gereksinim duyduğu düşünme becerilerinin gelişmesi için mesleki bağlamlara yönelik ifade edilen boyutlar temelinde incelemeler yapmaları için olanaklar tanınmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır. Bu yönüyle araştırmada incelenen boyutların öğretmen adaylarının mesleki düşünme becerilerinin gelişimine rehberlik edecek bir analiz aracı olduğu düşünülmektedir. İkincisi araştırmada boyutlar temelinde betimlenen eğitim alanını kuşatan problem alanlarıdır. Bu problem alanlarının öğretmen eğitiminde vaka temelli uygulamalar için geçerli bir kapsam oluşturduğu düşünülmektedir.

Eğitim fakültelerinin öğretmen adayının mesleki uygulamaları için donanım kazandırmanın yanında, mesleki uygulamalarını gerçekleştireceği mesleki bağlamlara ilişkin farkındalığını geliştirmelerini sağlaması önem

taşımaktadır. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği bu bağlam oldukça karmaşık ve etkiye oldukça açıktır. Öğretmenin mesleki uygulamalarında başarıya ulaşıp ulaşamayacağı büyük oranda mesleki bağlamları değerlendirme yeterliliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının mesleklerini yerine getirecekleri bu bağlama hazırlamak, eğitim fakültelerinin görevi arasındadır. Öğretmen adayı bu açıdan sınıfta olup bitenler üzerinde doğru ve geniş bir bakış açısı geliştirdiği oranda etkili kararlar alması mümkün olabilecektir. Öğretmen adaylarının mesleki düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanan bu tür araştırmaların, öğretmen eğitimine önemli katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki problemin cevabı aranmıştır: "Öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirme yazıları temelinde eğitim sistemindeki problem alanları (a) kaynaklar (b) durumlar (c) engeller ve (d) olasılıklar temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?"

Yöntem

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yansıtıcı değerlendirme yazıları kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adayları ile dönem başında eğitim sisteminde temel problemlerin olabileceği alanlar paylaşılmıştır. Bu alanlar içinde gördükleri problemleri gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak tarafsız bir gözle açıklamaları, problemi yaratan ve problemden etkilenenlerin bu bağlam içinde neler deneyimlediklerini yorumlamaları ve bunların çözümüne ilişkin önerilerine yönelik açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Ardından dönem sonunda öğretmen adaylarına, dönem başında ifade ettiği düşüncelerle yeni düşüncelerini diyalektik bir sürece girerek yeniden yapılandırmalarına olanak tanıyacak bir şekilde yapılandırılmış formlar dağıtılmıştır. Bu yolla öğretmen adaylarının dönemin sonunda, dönemin başındaki bakış açısı ile karşılaşması, tartışması ve bakış açıları üzerinde düşüncelerini yeniden yapılandırma sürecini deneyimlemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın analizinde, 24 öğretmen adayının dönem başında ve dönem sonunda yazdıkları toplam 48 eleştirel yansıtıcı değerlendirme yazısı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde öğretmen adaylarından yansıtıcı değerlendirmelerde bulunmaları istenilen problem alanları okullar, öğrenciler, öğretme ve öğrenme süreci, öğretmen nitelikleridir.

Çalışma Grubu

Araştırma verileri Türkiye'de bulunan bir devlet üniversitesine bünyesindeki eğitim fakültesinin temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliği programının 8. döneminde olan 24 öğretmen adayından elde edilmiştir.

Veri Analizi/Tekrarlı okuma

Araştırma verilerinin analizinde tekrarlı okuma ve sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada her alt problemin cevaplandırılması sürecinde farklı bir adım takip edilmiştir. Aşağıda araştırma sürecinde takip edilen adımlar detaylı olarak ifade edilmektedir.

1.alt problem temelinde yapılan analiz: Problem alanları nelerdir? Araştırma verileri bir bütün halinde, öğretmen adaylarının değerlendirme yazıları üzerinden eleştirilerin işaret ettiği problemlerin ne olduğu sorusu temelinde tekrar okunmuştur. Tekrarlı okumaların ardından, problem alanları temelinde kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğretmen adaylarının mercek altına aldığı, eleştirdiği, problem olarak değerlendirdiği açıklamalar üzerinde açık kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlama işleminin ardından, kodlar üzerinde sınıflama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Sınıflama süreci, sınıflandırma kümeleri arasında herhangi bir değişim olmayıncaya kadar devam etmiştir. Sınıflama süreci tamamlanmasının ardından sınıflama kümesi, içinde yer alan kodları kapsam olarak en iyi karşılayan sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isimlendirilmiştir.

2.alt problem temelinde yapılan analiz: Problem hangi durumlar içinde görünmektedir? Bu aşamada yapılan analiz adımları, problem alanları temelinde sınıflanan her küme içinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her kümede aynı işlem gerçekleştirilmiştir. Değerlendirme yazıları, problem durumun nasıl görünür olduğu sorusu temelinde bir bütün olarak tekrarlı olarak kunmuştur. Tekrarlı okumaların ardından problemlerin görünür olduğu durumlar temelinde kodlanmıştır. Kodlama işleminin ardından, kodlar üzerinde sınıflama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada sürekli karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Sınıflama süreci, sınıflandırma kümeleri arasında herhangi bir değişim olmayıncaya kadar devam etmiştir. Sınıflama sürecinin tamamlanmasının ardından sınıflama kümesi içinde yer alan kodları kapsam olarak en iyi karşılayan sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isimlendirilmiştir.

3.alt problem temelinde yapılan analiz: Problemin neden olduğu olay ya da durum içinde bireyin olumlu olasılığa değil de olumsuz olan yönelmesine neden olacak olan engel nedir? Bu aşamada yapılan analiz adımları, problem alanları temelinde sınıflanan her küme içinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her kümede aynı işlem gerçekleştirilmiştir. Problem durumun, problemin nesnesine ne tür olası etkilerde bulunabileceği sorusu temelinde tekrarlı okumalar yapılmıştır. Analizlerde problemin neden olduğu olay ya da durum içinde bireyin olumlu olasılığa değil de olumsuz olana yönelmesine neden olacak engelin ne olduğuna odaklanılmıştır.

Kodlamalar temelinde problem durumun, problemin nesnesinde oluşturacağı engeli kapsam olarak en iyi tanımlayan sözcük/sözcükler ya da sözcük grubu/grupları kullanılarak isimlendirilmiştir.

4. alt problem temelinde yapılan analiz: Problem hangi olasılık zeminine aittir? Bu aşamada yapılan analiz adımları, problem alanları temelinde sınıflanan her küme içinde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Her kümede aynı işlem gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada problem durumun içinde yer aldığı olasılık zemini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için problem durumunun devam etmesi ve çözülmesi durumunda ortaya çıkacak olan olasılıklar dualitik bir temelde kodalanmıştır. Kodlamaların ardından problem durumunun oluşturduğu dualitik olasılığı en iyi tanımlayan sözcük ya da sözcük grubuyla isimlendirilmiştir. Araştırmanın veri analizi süreci iki ayrı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Analizler ilk olarak bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk adım analizlerin tamamlanmasının ardından kodlayıcılar arası güvenirlik kontrol edilmiştir. Bu süreçte her iki araştırmacı oluşturduğu kodlar ve gerekçeleriyle birbiriyle paylaşmıştır. Birbirinden farklı olarak kodlanan bölümlerde her kod üzerinde bir uzlaşma sağlayıncaya kadar sürece devam edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirme yazıları temelinde eğitim sistemindeki problem alanları (a) kaynaklar (b) durumlar (c) engeller ve (d) olasılıklar temelinde nasıl bir görünüme sahip olduğu sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırma problemi temelinde yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Eğitim alanındaki problem alanlarının kaynaklar, durumlar, engeller ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Politika	Politik kararların hareket yönü	Direnç engeli	Adanmaya karşı direnç
Ekonomi	Kalabalık, rahatsız, sıkışık, bunaltıcı sınıflar	Karşılanmayan ihtiyaç engeli	Özgürlüğe karşı kısıtlanma
Sosyal Yapı	Büyüten sorumluluk ve çaba alanlarının kaldırılması	Deneyim engeli	Eyleme karşı eylemsizlik
Örtük Değerler	Örtük değerler olarak rekabet, alay, hırs	İkilem engeli	Dayanışmaya karşı rekabet
Evdeki Yaşam	Ev hayatının medya tarafından işgali ve yorgun ebeveynler	Transfer engeli	Gelişime karşı körelme
İmaja bağlanma	Öğrenmenin doğal parçası hatalara reaktif yaklaşım	Mükemmellik engeli	Denemeye karşı korku
Epistemolojik yaklaşım	Öğretim sürecinde bilginin elde edilme sürecinin ve öğrencinin hangi ihtiyacını karşılayacağına yönelik açıklamalara yer verilmemesi	Bağlamdan yoksunluk engeli	Öğrenmeye karşı ezbercilik
Öğretmen nitelikleri	Profesyonellikten uzak problem çözme yolları	Güven engeli	İfadeye karşı çekinme
	Öğrenme sürecinin gerekliliklerinin yok sayıldığı öğretim süreci	Yetersizlik engeli	Denemeye karşı korku
Ölçme değerlendirme yaklaşımı	Etiketleme, sınıflama, yaftalama aracına dönüşmüş ölçme sonuçları	Yetersizlik engeli	Güçlenmeye karşı zayıflama

Araştırma öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirme yazılarına dayalı olarak ifade edilen problem durumlarının dokuz farklı kaynak, engel ve olasılık durumu altında sınıflanabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının ifade ettiği problem durumlarına politika, ekonomi, sosyal yapı, örtük değerler, evdeki yaşam, imaja bağlanma, epistemolojik yaklaşım, öğretmen nitelikleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımının kaynaklık ettiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ifade ettiği problemlerden biri, öğretmenlerin meslek hayatında kendilerinden uygulamaları beklenen kararların, paydaş olarak katıldıkları bir yaklaşım içinde alınmamasıdır. Öğretmen adaylarının açıklamalarından söz edilen problemin, sistemin üst elemanları tarafından okulların gelişimi için

atılan adımların amacına ulaşma sürecini zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Politika kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Politika	Kararların hareket yönü	Direnç engeli	Adanmaya karşı direnç
Açıklama	Öğretmenler eğitim sisteminde alınan kararların paydaşı olmamakta ve sadece uygulayıcı olarak görülmektedir. Bu durum öğretmenlerde bir direnç oluşturmaktadır. Oluşan direnç öğretmenlerin politik kararları hakkıyla yerine getirmelerine engel olmaktadır.		
Alıntı	*Öğretmenlerin ne zaman yeni bir uygulama önerisi ya da bir karar gelse, hemen "yine ne iş çıkardılar, durup durup bir şey icat ediyorlar" diyorlar. Asla benimsemiyorlar. Öğretmenler karar alma süreçlerine dahil olmadıkları ve ihtiyaçlarını ya da kararlarını yansıtmadığı için benimsemiyorlar. Bu yüzden değişmiyorlar, denemiyorlar.*		

Öğretmen adaylarının ifade ettiği problem durumlardan diğeri öğretmenlerin mesleki hayatını icra ettiği alanın kalabalık, rahatsızlık verici ve sıkışık olmasıdır. Bu sorunun, öğretmen açısından üst nitelikteki mesleki uygulamaları sınıfına taşıyamamasına, öğrenci açısından ise öğrenme süreci gereksinimlerinin karşılanmamasına neden olduğu ifade edilmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 3. Ekonomi kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Ekonomi	Kalabalık, rahatsız, sıkışık sınıflar	Karşılanmayan ihtiyaç engeli	Özgürlüğe karşı kısıtlanma
Açıklama	Kalabalık, yüksek sesli, sıkışık sınıf ortamları öğretmenlerin üst nitelikte öğretim uygulamalarının sınıflarına taşımalarına, öğrencilerin ise öğrenme sürecini özgürce deneyimlemelerine engel olmaktadır.		
Alıntı	*Derslerde bir sürü yöntem ve teknik öğreniyoruz ancak onlardan hiçbiri benim şu ana kadar gördüğüm sınıflarda uygulanamaz. Öğretmenlik uygulamasında bir kere 6 şapkalı düşünme tekniğini uyguladım… Neler yaşadım anlatamam… Diğer ülkelerdeki okul mimarisini görünce bu işi ne kadar hafife aldığımızı anladım. Benim gördüğüm sınıflarda hep karmaşa, ses, bağırma… Böyle bir ortamda öğrenci ne öğrenebilir?*		

Öğretmen adaylarının yansıtıcı değerlendirmelerinde ortaya koyduğu bir diğer problem durum velilerin öğrencileri büyüten sorumluluk ve çaba alanlarını kaldırmalarından kaynaklanmaktadır. Yansıtıcı yazılarda bu problemin öğrencilerin gelişimi için gerekli olan deneyimi ortadan kaldırarak öğrencilerin gelişim ve öğrenme süreçlerinin yavaşlamasına neden olacağı ifade edilmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 4. Sosyal yapı kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Sosyal Yapı	Büyüten sorumluluk ve çaba alanlarının kaldırılması	Deneyim engeli	Eyleme karşı eylemsizlik
Açıklama	Öğrencileri büyüten, olgunlaştıran sorumluluk ve mücadele alanlarının veli tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu durumda deneyimin içindeki kazanımlar öğrenci tarafından elde edilmemektedir. Öğrenci hayat karşısında eylemde bulunarak gelişme sağlamak yerine eylemsiz kalarak problemlerinin diğer yetişkinler tarafından çözülmesini bekleme davranışını geliştirmektedir.		
Alıntı	*Veliler çocuğun çantasını taşıyor. Bunu yapan velinin daha yeni bel fıtığında ameliyat olduğunu duyduğumda inanamadım. Bir de sınıfın kapısında bekliyor veli… Hesap soruyor öğretmenden, tehdit ediyor… Öğrencinin kendi hakkını savunmasına izin vermiyor. O çocuk ne kadar siniyor. Ama veli iyi bir şey yaptım zannediyor.*		

Araştırmada bu kategoride ele alınan problem, öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler ile yaşantı aracılığıyla kazandırılan değerler arasındaki çelişik durumlardan kaynaklanmaktadır. Öğrencilere bir yandan yardımlaşma ve işbirliği ile ilgili değerler öğretilirken diğer yandan öğrencilerin bunun zıddı olan deneyimler geçirdikleri ifade edilmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 5. Örtük değerler kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Örtük değerler	Örtük değerler olarak rekabet, alay, hırs	İkilem engeli	Dayanışmaya karşı rekabet
Açıklama	Öğrenciler deneyim yoluyla, ideal değer yargılarıyla çelişen değerler öğrenebilmektedirler. Bu durum onların ideal değer yargılarının benimsenmesine engel olmaktadır.		
Alıntı	*Ben çocukların ailelerini yansıttığını düşünüyorum. Aileler kendi yaşayamadıklarını çocukları aracılığıyla yaşamak istiyor. Çocuğun yanında öğretmeni, arkadaşı ya da ailesi hakkında konuşuyor örneğin. Ya da öğrenciyi sınıfta diğer öğrencilerle kıyaslıyor… Arkadaşın kaç aldı diyor… Ya da birini dövdüğünde ya da sert davrandığında içten içe seviniyor… Sözde arkadaşlık sevgi ama içten içe o değer onda yok ki versin…*		

Öğretmen adayları tarafından bu kategoride değerlendirilen problem, evdeki yaşamın öğrencilerin okulda öğrendiklerini geliştirebilmelerine izin vermeyen durum ve koşullara sahip olmasıdır. Burada öğretmen adayları öğrencilerin okulda öğrendiği bilgi ve becerileri bilinçli bir rehber olan ebeveynler eşliğinde gündelik yaşamlarına uyarlayamadıklarını ifade etmektedirler. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 6. Evdeki yaşam kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Evdeki Yaşam	Ev hayatının medya tarafından işgali ve yorgun ebeveynler	Transfer engeli	Gelişmeye karşı körelme
Açıklama	Okulda öğrenilenler bilinçli ve rehber ebeveynler eşliğinde gündelik hayatlarının bir parçası olarak geliştirilmemektedir. Bu nedenle de öğrenciler öğrendiklerini gündelik hayata transfer edememektedir.		
Alıntı	*Öğrencilerin öğrendiği konularda derinleşebilmeleri için o bilgiyi hayatında uygulaması, deneyimlemesi gerekir. Finlandiya'da okuldaki dersler bile bu yönde değişti. Öğrenciler yaşamla mücadele dersini görüyor. Öğrencilere okullarda öğretildi diyelim ancak öğrenciye bu öğrendiklerini aktarabilecek ve rehberlik edebilecek ortamlar yaratılmıyor ki… Velilerin çoğu çalışıyor, evlerde televizyon seyrediliyor, herkesin elinde bir cep telefonu… Onların çocuk için böyle bir öğrenme ortamı yaratılma derdi, vizyonu da yok… gücü de yok… Öğrendiklerini kullanma olanağı yaratılmıyor."*		

Araştırmada bu kategoride değerlendirilen problem, öğrenme sürecinde öğrencilerin yaptığı hatalara öğretmenin reaktif olarak yaklaşmasıdır. Yansıtıcı yazılarda okullarda öğrenme sürecinde hata yapmanın doğal olduğu üzerinde durulmadığı, öğrencilerin hatalarına karşı aşırı reaktif tepkiler verildiği ifade edilmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 7. İmaja bağlanma kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
İmaja bağlanma	Öğrenmenin doğal bir parçasını oluşturan hatalara reaktif yaklaşım	Mükemmellik engeli	Denemeye karşı korku
Açıklama	Öğrenciler öğrenme sürecinin doğal parçası olan hataların doğal olduğuna ilişkin gerekli rehberlik görmemektedir. Bu nedenle öğrenme deneyimine karşı korku geliştirmektedir.		
Alıntı	*Öğretmenin hiç tahammülü yok… "Nasıl anlamıyorsunuz, beni sinir hastası ettiniz… Anlasan şaşardım…" gibi rencide edici ifadeler kullanıyorlar… Öğrenci bunları duyduğunda korkusundan zaten bir şey yapamıyor. Öğrencilerde korku ve özgüven kaybına neden oluyor…*		

Bu kategoride öğrencilerin bilginin neden ve nasıl üretildiğine ilişkin bağlamdan yoksun bırakılarak sadece içeriğin ezberine dayanan bir öğretim süreci deneyimlemeleri, bir problem olarak ele alınmaktadır. Yansıtıcı yazılardaki değerlendirmelerde, bağlamından kopartılmış bilgi ile karşı karşıya bırakılan öğrencinin, o konuda derinleşmek yerine yüzeysel ezbere yöneleceği vurgulanmaktadır. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 8. Epistemolojik yaklaşım kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Epistemolojik yaklaşım	Öğretim sürecinde bilginin elde edilme sürecinin ve öğrencinin hangi ihtiyacını karşılayacağına yönelik açıklamalara yer verilmemesi	Bağlamdan yoksunluk engeli	Öğrenmeye karşı ezbercilik

Açıklama	Okullarda öğretilen bilgilerin neden ve nasıl üretildiği, öğrencinin hayatında neye hizmet ettiğine ilişkin açıklamalarda bulunulmamaktadır. Bu durum öğrenciyi ezberciliğe yönlendirmektedir.
Alıntı	*Okulda öğrendiklerimizin çoğunu neden öğrendiğimi hiç anlamadım. Bu bilgiye neden ihtiyaç duyuldu ben neden öğreniyorum bunlara hiç girilmeden sadece öğren, ezberle ve geç… Bugün okullara gittiğimizde de hiçbir şeyin değişmemiş olduğunu gördüm.*

Araştırmada bu kategoride ifade edilen problem durumlar öğretmenin profesyonel donanım yetersizliğine işaret etmektedir. Yansıtıcı yazılarda, öğretmenin sınıfta karşılaştığı problemler karşısında profesyonel olmayan reaktif davranışlar sergilediği ifade edilmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 9. Öğretmen kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Öğretmen nitelikleri	Profesyonellikten uzak problem çözme yolları	Güven engeli	İfadeye karşı çekinme
Açıklama	Öğretmenin sınıfta kullandığı reaktif çözüm yolları korkuya neden olmaktadır. Bu deneyimi yaşayan öğrenciler sınıfta kendilerini ortaya koymamakta ve sinmektedir.		
Alıntı	*İlkokul öğretmenim sınıftaki öğrencilerime öyle hakaretler ederdi ki… Ne yazık ki okul deneyiminde de böyle öğretmenlerle karşılaştım. Öğretmenler çileden çıkıyor. Bir seferinde öğretmen çok sinirlendi, sınıfın kapısını çekip dışarı çıktı. Öğrenci sınıfta ağlamaya başladı… Sonra bana "Sen de bir gün öğretmen olduğunda bunu yapacaksın. Ne zaman benim kızacağımı öğrenmesi lazım…" dedi. Öğrenci üzerinde baskı kurmayı mesleğinin normal bir parçası sanıyor.*		

Araştırmada bu kategoride ifade edilen problem durumlar, öğretmenin profesyonel donanım yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen adayları yansıtıcı yazılarında, öğretme ve öğrenme sürecinin öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve öğrenme gereksinimlerinin temele alınmadan gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Bu kategoriye ilişkin açıklama ve alıntılar aşağıda görüldüğü gibidir.

Tablo 10. Öğretmen nitelikleri kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Öğretmen nitelikleri	Öğrenme sürecinin gerekliliklerinin yok sayıldığı öğretim süreci	Yetersizlik engeli	Denemeye karşı korku
Açıklama	Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri ve öğrenme gereksinimleri dikkate alınmamaktadır. Bu durum öğrencilerde yetersizlik duygusunun gelişmesine neden olmaktadır.		
Alıntı	*Hiçbir materyal kullanma yok. Video izletiyor, yazdırıyor… Her öğrenci aynı şekilde öğrenmiyor. Düzeyleri aynı değil. Öğrenciler anlamıyor, öğretmen sinirleniyor. Bence öğrenmemesi oldukça normal… Ancak öğrenememesi çok anormal bir durummuş gibi davranıyor.*		

Araştırmada bu kategoride değerlendirilen problem durumlar, öğrenme sürecinin çıktılarının öğrencileri yaftalama ya da etiketleme aracı olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Yansıtıcı yazılarda bu durumun öğrencilerin kendilerini yetersiz olarak hissetmelerine neden olduğu ifade edilmektedir. İfade edilen problem durumuna ilişkin açıklama ve alıntılar görüldüğü gibidir.

Tablo 11. Ölçme değerlendirme yaklaşımı kaynaklı problem alanının durum, engel ve olasılıklar temelinde görünümü

Kaynaklar	Durumlar	Engeller	Olasılıklar
Ölçme değerlendirme yaklaşımı	Etiketleme, sınıflama, yaftalama aracına dönüşmüş ölçme sonuçları	Yetersizlik engeli	Güçlenmeye karşı zayıflama
Açıklama	Ölçme değerlendirme süreci öğrenci açısından çok sayıda risk taşımaktadır. Ölçme değerlendirme sonuçları öğrencileri etiketleme aracında dönüşmüştür. Bu durumda öğrencilerin eksik yanlarını görerek güçlenmesine hizmet etmesi beklenen ölçme değerlendirme süreci, öğrencinin zayıflamasına neden olmaktadır.		
Alıntı	*Sınavlarda öğrenciler stresten bildiğini yapamaz hale geliyor. Öğretmen öğrencileri sınavdan aldığı puana göre seviye grupları oluşturuyor. Bir soru soruyor yapanları belli bir yerde oturtuyor. Düşük puan alanlara hakaret ediyor. Öğrenci etiketleniyor. Böyle böyle yapamayacağına inanıyor.*		

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının değerlendirmelerine dayalı olarak eğitim sisteminde görülen problem durumlarının kaynak, engel ve olasılıklarına ilişkin bir betimleme ortaya koymaktadır. Bu betimleme sayesinde problemlere ilişkin çok yönlü bir değerlendirmede bulunmak mümkün olabilmektedir. Araştırmada kaynak, engel ve olasılık durumu altında sınıflanan problem durumları, eğitim sisteminin niteliğini artırma konusunda sorumluluk sahibi olan birimlerin ne kadar geniş olduğunu göstermektedir. Araştırmada ifade edilen problem kaynakları tek tek incelendiğinde, öğretmen adayları tarafından ifade edilen problem kaynaklarından biri olan ölçme değerlendirme yaklaşımı ile ilgili bulgulara benzerlik gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Kurul (2012) ölçme değerlendirme yaklaşımının, okulların rekabetçi, yarışmacı, mükemmeliyetçi bir çerçevede öğrenci ve öğretmen doğasının olumsuzlandığı mekânlar olarak görülmesinde etkili olduğunu ifade etmektedir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarma ve yönlendirme esasına dayalı olmalıdır. Bu sayede öğrencilerin çok yönlü gelişimlerini destekleyebilir. Ancak var olan uygulamalar bireylerin tek yönlü ve tek boyutlu olarak değerlendirmektedir (Kartal, 2013). Bunun yanında öğretmen adaylarına göre öğrenciyi etiketleyen ve yetersizlik hissini güçlendiren bir yapıdadır. Sözü edilen durumun, araştırma bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin çok yönlü olarak gelişmelerinin güçlendirilmesi bir yana gelişimlerinin zayıflamasına zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen sorunlardan bir diğeri ise sınıfların sahip olduğu olumsuz koşullardır. Araştırmada bu durum sınıflarda öğrenci merkezli uygulamaların gerçekleştirilmesine engel oluşturduğu ve öğrenme çıktılarının niteliği ve öğretmenin mesleki alışkanları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırmasında benzer sorunları dile getiren Kartal (2013), okullara yeterli oranda maddi destek sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Durmuşçelebi ve Bilgili'nin (2014) okul binalarının yetersiz olduğu okul içinde gerekli düzenlemelerin yapılması, çocuklarda okul fobisi oluşturacak kadar olumsuz durumların iyileştirilmesi açısından önemli olduğunu açıklamaktadır. Nitekim Yılmaz ve Altınkurt (2011) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarına göre Türk eğitim sisteminin önemli görülen sorunlardan birinin kalabalık sınıflar olduğu ifade edilmiştir. Sınıfların kalabalık olmasının bu araştırma ile benzer biçimde öğretme ve öğrenme sürecinin niteliği üzerinde doğrudan etkili bir unsur olarak değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmada ifade edilen sorunlardan bir diğeri ise epistemolojik yaklaşımdan kaynaklanan sorunlar arasında yer alan içeriğin bağlamında kopartılarak öğretilmesidir. Araştırmada öğretmen adayları bilginin nasıl üretildiği ve neden öğretildiğinin bilgisinin paylaşılmamasının öğrenmede ezberciliğe neden olduğu yönünden eleştirilmiştir. Alanyazında benzer biçimde eğitim sisteminin ve programının ezberci (Taşdelen, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2011; Sekin, 2008; Turan, 2006) ve öğretmen merkezli (Saygılı, 2013) bir anlayışla biçimlendirildiği yönünde eleştiriler olduğu görülmektedir. Turan (2006), araştırmasında bu problemin ele alınma biçimi ile benzer biçimde ezbere dayalı bir öğretimin öğrenme ile sonuçlanma ihtimalinin oldukça düşük olduğunu vurgulamaktadır. Ezberci ve öğretmen merkezli eğitim, eğitim sisteminde yaşanılan diğer birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. Bilginin öğrenilememesi, günlük yaşama transfer edilememesi, öğrencilerin yetenek ve kabiliyetlerinin ortaya çıkarılamaması gibi sorunlar buna örnek olarak verilebilir. Taşdelen (2012) ise ezberci sisteme yönelik olarak bu araştırma ile benzer kaygıları dile getirerek ezbere dayalı ve öğretmen merkezli eğitimin öğrencileri pasifleştirdiğini; onları sorgulamaktan, eleştirmekten, yaratıcılıktan uzak bireyler haline getirdiğini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen problemlerden bir diğeri de politik kaynaklıdır. Politik kararlarda öğretmenlerin sadece uygulayıcı olarak görülmeleri ve karar alma süreçlerine dâhil edilmemeleri sorunu öğretmen adayları tarafından, öğretmenlerde direnç geliştirme sorununa neden olduğu yönünde yorumlanmaktadır. Araştırma bulguları ile benzer biçimde Eğitimde Reform Girişimi Raporu, eğitim politikalarının geliştirilmesinde ve uygulanmasında, alınan kararlardan en çok etkilenen çocuklar başta olmak üzere paydaşların katılımını güçlendirmeye duyulan gereksinimin devam ettiği (Arık, vd., 2017) sonucunu ifade etmektedir. Benzer bir değerlendirme yapan Şişman'a (2013) göre eğitim sistemindeki aksaklıkların birçoğunun nedeni, köklü bir ihtiyaç analizi yapılmadan, alt yapı çalışmaları bitirilmeden ve bilimsel verilere dayalı olmayan, üniversite görüşlerinden uzak değişimleri içermesidir. Politik kararlarda yukarıda sayılan özelliklerin dikkate alınmış olmasının iyileştirici politik kararların, istenilen nitelikte uygulamaya geçmesine zemin hazırlayacağına inanılmaktadır. Bu araştırmayla benzer biçimde, öğretmen adayları eğitim sistemindeki sorunlar arasında öğretmen niteliklerini görmektedir (Yeşil ve Şahan, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu araştırmada öğrenme süreci gereksinimleri ve gerekliliklerinin öğretmen tarafından dikkate alınmaması eleştirilen noktalardan biridir. Yılmaz ve Altınkurt (2011)'a göre öğretmen adayları öğretmenlerin durumlarını kendilerini geliştirmek için yeterli çabayı göstermedikleri, eski alışkanlıklarını sürdürdükleri ve kendilerini geliştirmedikleri yönünde değerlendirmektedir.

Araştırmada öğretmen adayları tarafından ifade edilen problemlerden bir diğeri ise öğrencilerin okul dışındaki yaşamlarıdır. Öğretmen adayları eğitim alanındaki sorunlardan biri olarak ailedeki yaşamın medya araçları tarafından işgal edildiğini ifade etmektedirler. Benzer bir değerlendirmeyi 2015-2019 Strateji Planı'nda

görmek mümkündür (MEB, 2015). Strateji planında bireylerde oluşan teknoloji bağımlılığı tehditler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin istenilen nitelik ve özelliklere sahip olabilmeleri için evdeki yaşamın önemi dikkate alındığında, teknoloji kullanımına ilişkin önlemler alınmasının gerekliliği görülmektedir. Araştırma bulgularına dayalı olarak araştırma sonuçlarında ifade bulan sorunların, onlara kaynaklık eden birimler tarafından dikkate alınması önem taşımaktadır. Araştırma eğitim sisteminin sorunlarının sadece tek bir kaynağın sorumlu olmadığı bunun için çözümünün de tek bir kaynaktan beklemenin doğru olmayacağını göstermektedir. Etki gücü ne kadar yüksek olursa olsun, tek başına her kaynak sorunların çözümü konusunda yetersiz olacaktır. Bunun yanında bu araştırmada bir örneği görüldüğü gibi eğitim sistemindeki sorunları çok boyutlu olarak incelemenin önemli bir gereklilik olduğu düşünülmektedir. Bir sorunun çok yönlü bir bakış açısı ile analiz edilmesinin problemin anlaşılması ve çözümü konusunda önemli bir yol gösterici olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan benzer bir analiz sürecinin öğretmen, öğretim üyeleri, yöneticilerle yapılarak Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin daha geniş bir betimlemenin gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Abu, N. K., Bacanak, A. ve Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 287-307.

Durmuşçelebi, M., Bilgili, A. (2014). Yeni (12 Yıllık) eğitim sistemi, karşılaşılan sorunlar ve dünyadaki uygulamalardan bazılarının incelenmesi. *Turkish studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(2), 603-621.

Arık, B.M., Polat, E., Korlu, Ö. ve Düşkün, Y. (2017). *Eğitimi İzleme Raporu 2017-2018.* İstanbul: Eğitim Gözlemevi, Eğitim Reformu Girişimi.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, *8*(6), 263-277.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk Eğitim Sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 66–80.

Güngör, G., Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi, 20*(1), 59-72.

Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *Özel Sayı,* 248-262.

Kurul, N. (2012). Geleceğin eğitimi ve 'yeni' zorunlu eğitim modeline ilişkin çıkarımlar, *Eğitim Bilim Toplum*, *10*(39), 42-77.

MEB (2015). T. C. *Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı.* Ankara: 2015.

Saygılı, S. (2013).Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Özel Sayı*, 263-274.

Sekin, S. (2008). Türkiye'de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 18, 211-221.

Şişman, M. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi.* Ankara: Pegem Yayınları.

Şaşmaz, A. (2010). *Eğitim izleme raporu*. İstanbul: Yelken Basım.

Taşdelen, V. (2012). Eğitimde ezberleme ve anlama. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. *143,*12-17.

Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarını Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar, *Turkish Studies*, *10*(7), 881-898.

Telef, B. (2011) Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi, *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.

Turan, İ. (2006). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin coğrafi kavramları öğrenme düzeyleri ve ezbercilik. *Milli Eğitim Dergisi, 170*, 274-292.

Yeşil, R., Şahan, E. (2013). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve çözüm yollarına ilişkin algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 123-143.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk Eğitim Sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, *8*(1), 942-973.

Yolcu, H. (2007). *Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkiye'de Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması

Examining Postgraduate Theses on In-Service Training in Turkey: A Content Analysis Study

Veysel Göçer[1] , Mehmet Ürünibrahimoğlu[2], Kadriye Karaca[3]

Özet

Çalışmada, hizmet içi eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında dizinlenen hizmet içi eğitim ile ilgili 359 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise amaçlı örnekleme türlerinden olan ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen 105 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla "Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. İçerik analiziyle incelenen lisansüstü tezlerden elde edilen veriler betimsel istatistikî yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada yayınlanan tezlerin büyük çoğunluğunun Yüksek lisans tezi, Türkçe dilinde, 2005'ten sonra yayınlandığı belirlenmiştir. Çalışmada 40 farklı üniversitede hizmet içi eğitim konusunun çalışıldığı ve yayınlanan tezlere daha çok Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı saptanmıştır. Çalışmada incelenen tezlerde yöntem olarak nicel yöntemlerin, desen olarak ise tarama türünün daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Hizmet içi eğitim, lisansüstü çalışmalar, içerik analizi

Abstract

In the present study, the purpose was to analyze the postgraduate theses on In-Service Training in a comprehensive and holistic manner. In the study, the Descriptive Content Analysis Method, which is among the content analysis types, was used. The universe of the study constituted 359 postgraduate theses on in-service training indexed in the databases of the Council of Higher Education National Thesis Center. The sampling of the study consisted of 105 postgraduate theses that were determined with the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. The "Postgraduate Theses on In-Service Training Review Form" was prepared to collect the study data. The data collected in the study were analyzed with the Content Analysis Method. The data that were obtained from the postgraduate theses that were examined with the Content Analysis Method were analyzed by using descriptive statistical methods. It was determined in the study that many of the theses that were published were postgraduate theses and were published in Turkish after 2005. In the study, it was also determined that the faculty members with the title Dr. Faculty Member consulted published theses on In-Service Training at 40 different universities. In the theses that were examined in the study, it was determined that quantitative methods were mostly preferred as method, and screening was preferred more as the study pattern.

Keywords: In-service education, postgraduate studies, content analysis

Giriş

Çevikbaş (2002) hizmet içi eğitimi, kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için, onların hizmete girişten itibaren ilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan hizmete ilişkin uzmanlık bilgisi niteliğindeki eğitim etkinliklerinin tümü olarak tanımlarken; Başaran (1966) hizmet içi eğitimi, herhangi bir meslek adamının mesleğine başladığı ilk günden mesleğini bıraktığı güne kadar kendini mesleği için devamlı olarak yetiştirmesi veya yetiştirilmesi olarak tanımlamıştır. Hizmet içi eğitim ile ilgili birden fazla ve farklı şekillerde tanımların olması Taymaz (1997)'ın ifade ettiği gibi sosyal bilimlerde kullanılan terimlerin tanımlarının, terimlerin amaç, fonksiyon ve teknikler gibi yönleri göz önünde bulundurularak yapılmasından ve fen bilimlerinde olduğu gibi kesin ifadelerden oluşmamasından kaynaklanmaktadır.

Hizmet içi eğitimin yapılan yukarıda ifade edilen tanımlarından hareketle belli amaçlarının olduğu söylenebilir. Bu amaçlar Tortop (2005) tarafından "Ortaya daha nitelikli bir iş çıkabilmesi için çalışanların ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi elde etmelerini ve bunu geliştirmelerini sağlamak", Onaran, (1967) tarafından "İş hayatlarında terfi için çalışanların ihtiyaç duyulan beceriyi elde ettirmek", Canman (2000) tarafından "kişiyi işini daha iyi gerçekleştirebilecek pozisyona ulaştırmak", Ersen (1997) tarafından ise "Kamuda görev yapan çalışanların verimliliğini artırmak, hizmetin gereği meydana gelen aksamaları ve noksanları" azaltmak şeklinde sıralanmıştır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi ile hizmet içi eğitimin bireylere ve kurumlara yararları olmaktadır.

[1] Milli Eğitim Bakanlığı, veysel092@gmail.com
[2] Milli Eğitim Bakanlığı, mehmeturunoglu27@gmail.com
[3] Milli Eğitim Bakanlığı, reyyankadriye46@gmail.com

Hizmet içi eğitimin literatür incelemesi sonucunda bireysel yararları (Öztürk ve Sancak, 2007; Çevikbaş, 2002) şu şekildedir:

- Çalışanlara güven duygusu verir ve ileriye yönelik güven duygusu temelinde bakış kazanmasını sağlar.
- Çalışanların stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla mücadele etme gücünü yükseltir.
- Çalışanların verilen görevleri tam olarak ve zamanında yapmalarını sağlar.
- Çalışanların yaptıkları işten haz almalarına ve heyecan duymalarına katkı sağlar.
- Çalışanlara geleceklerini belirleme ve geliştirme için olanak sağlar.
- Çalışanların iş ortamına uyumuna katkı verir ve çekingenliğini minimize eder.
- Çalışanlar işlerinde devamsızlık yapmazlar, başarıları çoğalır ve saygınlık kazanırlar.
- Çalışanın sosyalleşmesine katkı sağlar.

Hizmet içi eğitimin literatür incelemesi sonucunda kurumsal yararları (Öztürk ve Sancak, 2007; Çevikbaş, 2002) şu şekildedir:

- İş yerinde verim yükselir, malzeme ve enerji tasarrufu sağlanır, yapılan ürünün kalitesi yükselir.
- Yaşanan gelişmelere uyum ve örgüt içi iletişimde iyileşmeler olur.
- Kurumun personel için, personelinde kurum için ne anlama geldiğini, her iki paydaşında birbirinden beklentilerinin neler olduğunu gösterir.
- İş gücünün kalitesi sağlanır.
- İşten ayrılma eğiliminde olan göreve yeni başlayan personelin bu düşüncesinde azalmalar olabilir.

Hizmet içi eğitimin amaçlarının ve yararlarının anlatılmasından sonra hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmasının gerekçelerini ifade etmek gerekmektedir. Hizmet içi eğitim, hizmet öncesi verilen bilgilerin eksik olması, kamu kesiminde kariyer olgusunun giderek sağlamlaşması, hizmette gelişme ve değişikliklere uyma gerekliliği, bazı bilgi ve becerilerin hizmete girdikten sonra kazanıldığı gerçeği, personelin öğrenme ve kendini yenileme arzusu, öğrenmeyi sistemli hale getirmesi gibi gerekçelerden dolayı zorunlu hale gelmiştir (Tutum, 1979; Canman, 2000). Bu gerekçelerden dolayı hizmet içi eğitimler kurumlar tarafından olanaklar ve ihtiyaçlar temelinde merkezi ve mahalli olarak verilmektedir. Türkiye'de hizmet içi eğitimler araştırmacıların dikkatini çekmiş ve birçok araştırmacı tarafından araştırma konusu olarak belirlenmiştir. Yapılan çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetlerini araştırma konusu alan lisansüstü tezler çeşitli açılardan incelenmiştir.

Alan yazın taraması kapsamında hizmet içi eğitim konu alanı ile ilgili olarak yapılan çalışmaların (tez, makale vb.) benzer olan veya olmayan yönlerini anlatan, konu ile ilgili yapılan çalışmalardaki verileri sistematik ve kapsamlı bir biçimde inceleyen çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Hizmet içi eğitim konu alanında yapılan lisansüstü tezlerin bütüncül bir şekilde incelenip ortaya konması, hizmet içi eğitim ile ilgili çalışma alanlarının tespit edilerek ileride yapılacak olan lisansüstü tezlere ışık beklenmektedir. Yapılan çalışma 2018 yılına kadar yapılan hizmet içi eğitim konu alanındaki bütün lisansüstü tezleri incelemesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile hizmet içi eğitim konu alanında yapılan araştırmaların içerik analizi yapılarak ileride yapılacak olan kuramsal veya uygulamalı çalışmalara katkı sağlanabileceği beklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de 2018 yılına kadar hizmet içi eğitim konusunda yapılan lisansüstü tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada hizmet içi eğitim konu alanındaki lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin, benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır.

Çalışmanın amaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim konu alanında yapılan lisansüstü tezlerin;

- Yayın türlerine,
- Yayın yıllarına,
- Yayın dillerine,
- Danışman unvanlarına,
- Yayınlandıkları üniversitelere,
- Araştırma yöntemlerine,

- Araştırma desenlerine,
- Örneklem türlerine,
- Örneklem büyüklüklerine,
- Veri kaynaklarına,
- Veri toplama araçlarına,
- Veri analiz tekniklerine göre dağılımları ve eğilimleri nasıldır?" alt amaçlarına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Çalışmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizleri özgül bir konu, tema, olgu ya da kavram üzerinde yapılan çalışmaların çeşitli açılardan eğilimlerinin saptanması ve araştırma kapsamlarının çoğunlukla tanımlayıcı bir perspektifle raporlanmasıyla gerçekleştirilir (Cohen ve Manion, 2001; Jayarajah, Saat ve Rauf, 2014; Lin, Lin ve Tsai, 2014; Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar, 2014). Betimsel içerik analizinde, nitel ve nicel eğilimli çalışmalar ayrıştırılmaksızın havuzda toplanmış ve ilgili olguya ait genel tabakalar, yapılanmalar, öne çıkan kavramsal-tematik biçimler ve yöntemsel yaklaşımlar, eğilimler ya da yönelimler şeklinde ele alınmıştır (Cohen ve Manion, 2001).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında dizinlenen hizmet içi eğitim ile ilgili 359 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmada yeterli büyüklükte örnekleme ulaşabilmek ve belli ölçütleri karşılayan özel durumlar çalışılmak istendiği için amaçlı örneklem alma yoluna gidilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışmadaki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması ve sözü edilen ölçütlerin araştırmacılar tarafından oluşturulması yada daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016) çalışmanın örneklem türü olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışmanın örneklemini 2018 yılına kadar (31 Aralık 2018) Türkiye'de yapılan ve erişime açık olan, eğitim-öğretim konu alanında hizmet içi eğitim temalı toplam 105 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla "Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Lisansüstü Tezleri İnceleme Formu" hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım yılları, tez türü, tezin dili, danışman unvanı, üniversite adı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri kaynakları, veri toplama araçları ve veri analiz tekniklerinin yer aldığı maddeler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından belirlenen bazı ölçütler yolu ile çalışmaya dâhil edilecek lisansüstü tezler belirlenmiştir. Bu ölçütler;

• Öncelikle çalışmaya dâhil edilecek lisansüstü tezlerin belirlenmesinde YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından faydalanılmıştır.

• Çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezler için son tarih 31 Aralık 2018'dir.

• Eğitim-öğretim konu alanı ile ilgili olması.

• Çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde anahtar kelimelere, başlığa ve özet bilgilerine dikkat edilmiş ve bu kapsamdaki tezler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen tezler için belirlenen ölçütler çerçevesinde ilk olarak hizmet içi eğitim anahtar kelimesi ile yapılan tarama ile 365 lisansüstü tez tespit edilmiştir. İkinci aşamada 31 Aralık 2018 son yayınlanma tarihi olarak sınırlandırıldığında 6 lisansüstü tez çalışmadan çıkarılmıştır. Üçüncü aşamada geriye kalan 359 lisansüstü tez erişim izni olma ölçütüne göre tekrar tarandığında 111 adet erişim izni olmayan lisansüstü tez araştırma dışına çıkarılmıştır. Geriye kalan 248 lisansüstü tez ise araştırmanın amacı doğrultusunda eğitim-öğretim konu alanı ile sınırlı tutulup tekrar tarandığında 143 çalışma araştırma kapsamında çıkartılmış ve geriye kalan 105 lisansüstü tez ile araştırmanın verileri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

"Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu" aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. İçerik analiziyle incelenen lisansüstü tezlerden elde edilen veriler betimsel istatistikî

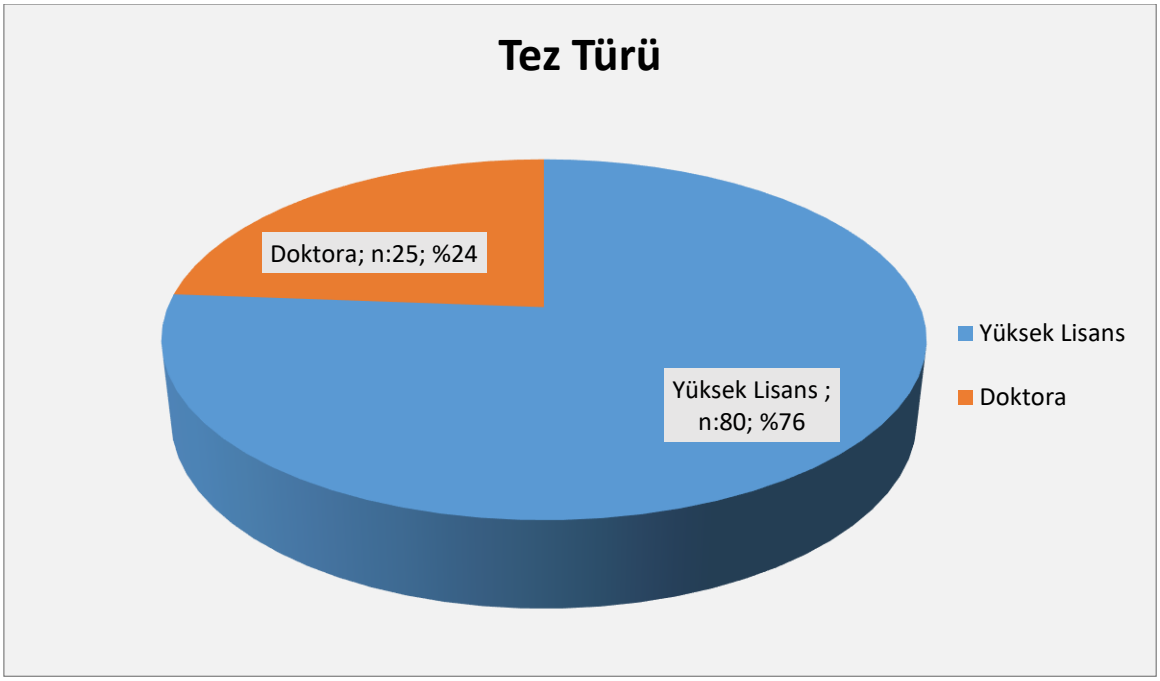
yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz için veri toplama aracı ile toplanan veriler Excel programına aktarılmış ve bu program aracılığıyla analizler yapılmıştır. Analiz aşamasında incelenen lisansüstü tezlerin frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Lisansüstü tezlerin incelenmesi sürecinde, araştırmacılara yardımcı olması amacıyla hazırlanan "Hizmet İçi Eğitime İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu" rehber olarak kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğinin sağlanması amacıyla araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler araştırmacılar tarafından gruplandırma yapılarak paylaşılmıştır (35+35+35=105). Sınıflama, araştırmacılar tarafından dört aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada her araştırmacı kendi incelediği lisansüstü tezlerin verilerini Excel programına uyarlanan inceleme formuna işlemiş, ikinci aşamada girilen verilerin doğruluğu diğer bir araştırmacı tarafından tekrar incelenerek kontrol edilmiştir. Üçüncü aşamada taramalar ikişerli gruplar halinde tekrar kontrol edilmiştir. Bu kontrollerde ortaya çıkan görüş farklılıkları araştırmanın yürütücüleri tarafından ortak kararla giderilmiştir. Son aşamada ise veriler araştırmanın yürütücüleri tarafından yeniden kontrol edilerek eksiklikler giderilmiştir. Bu sayede çalışmanın iç geçerliliği ve güvenirliği sağlanmıştır.

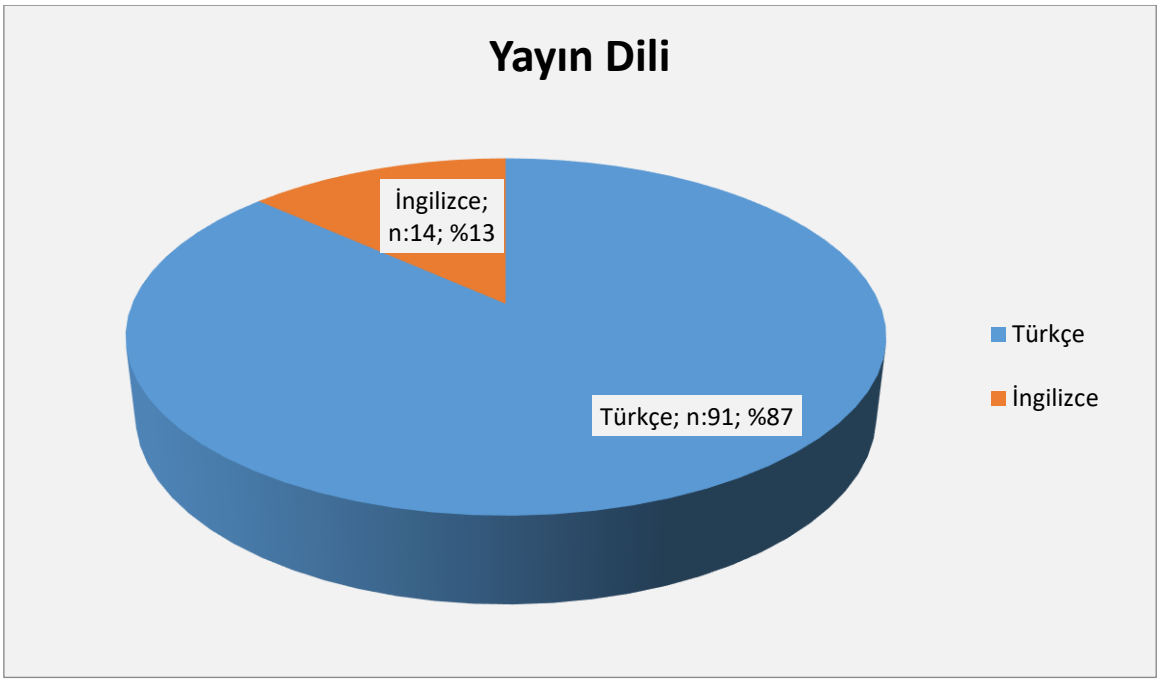
Bulgular

Çalışmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular aşağıda şekil, grafik ve tablolarla gösterilmiştir.



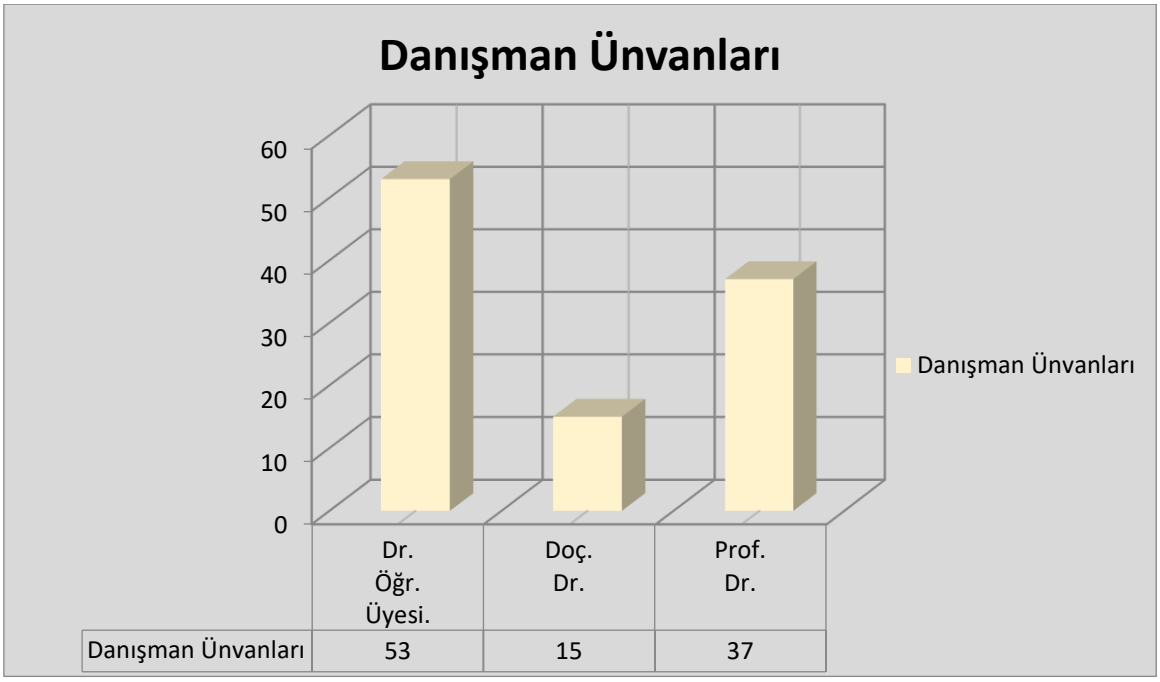
Şekil 3. Lisansüstü Tezlerin Yayın Türüne Göre Dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %76'sı (n=80) Yüksek Lisans, %24'ünün (n=25) ise Doktora tezi olduğu anlaşılmaktadır. Yayınların tezlerin büyük çoğunluğunun Yüksek Lisans Tezi olduğu Şekil 1'in incelenmesi sonucunda görülmektedir.



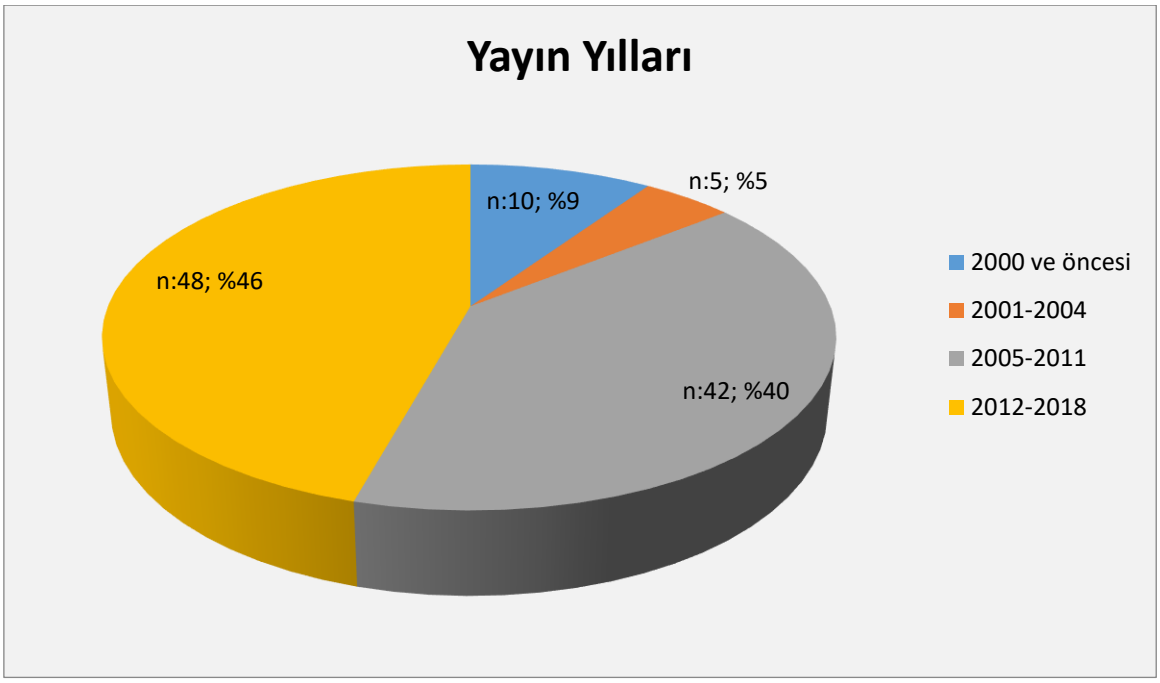
Şekil 4. Lisansüstü Tezlerin Yayın Diline Göre Dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %87'sinin (n=91) Türkçe, %13'ünün (n=14) ise İngilizce olarak yayınlandığı anlaşılmaktadır. Yayınların tezlerin büyük çoğunluğunda dil olarak Türkçe'nin tercih edildiği görülmektedir.



Şekil 5. Yayınlanan Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %51'inde (n=53) Doktor Öğretim Üyesi, %35'inde (n=37) Profesör Dr. ve %14'ünde (n=15) Doçent Dr. unvanında öğretim üyelerinin danışmanlık hizmeti verdiği anlaşılmaktadır. Yayınların tezlerin yarıdan fazlasına Doktor Öğretim Üyesi unvanında bulunan öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı görülmektedir.



Şekil 6. Yayın Yıllarına Göre Lisansüstü Çalışmaların Dağılımı

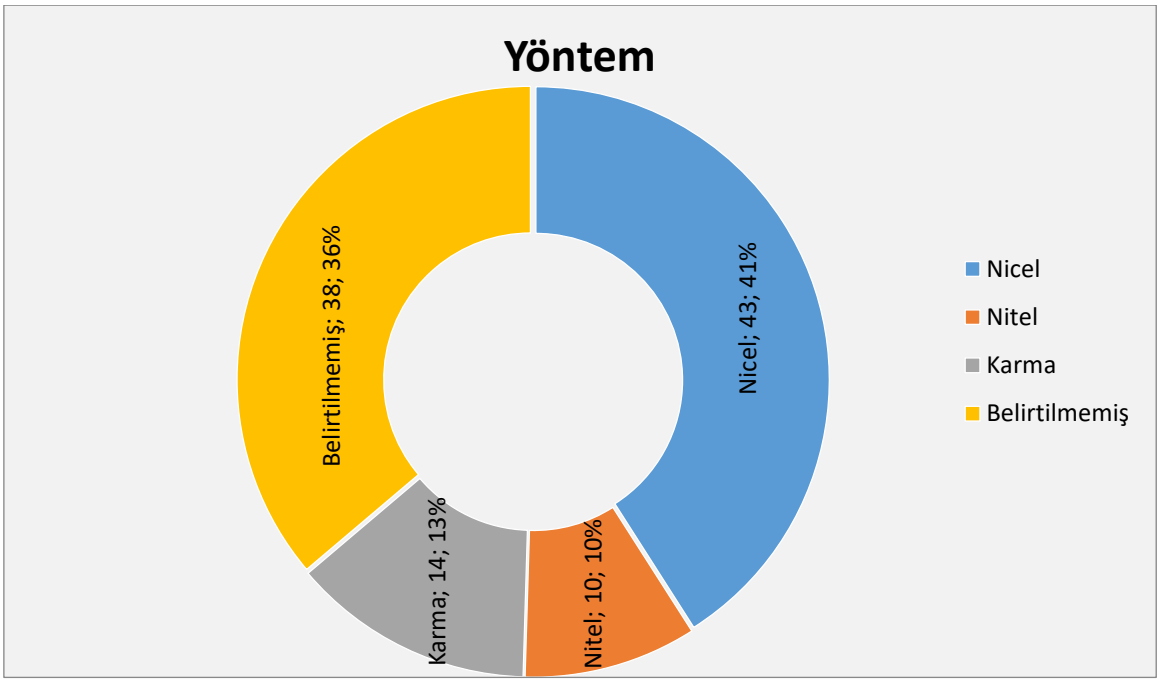
Şekil 4 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %9'u (n=10) 2000 yılı ve öncesinde, %5'i (n=5) 2001-2004 yılları arasında, %40'ı (n=42) 2005-2011 yılları arasında ve %46'sı (n=48) 2012-2018 yılları arasında yayınlandığı anlaşılmaktadır. Yayınların tezlerin büyük çoğunluğunun 2005'ten sonra (n=90; %86) yayınlandığı Şekil 4'ün incelenmesi sonucunda görülmektedir.

Tablo 10. Tezlerin Yayınlandığı Üniversiteye Göre Dağılımı

No	Üniversite Adı	Tez Sayısı	Yüzde (%)
1	Gazi Üniversitesi	15	14,28
2	Yeditepe Üniversitesi	9	8,57
3	Ankara Üniversitesi	8	7,61
4	Karadeniz Teknik Üniversitesi	8	7,61
5	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	5	4,76
6	Selçuk Üniversitesi	5	4,76
7	Hacettepe Üniversitesi	4	3,80
8	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2,85
9	Marmara Üniversitesi	3	2,85
10	Necmettin Erbakan Üniversitesi	3	2,85
11	Amasya Üniversitesi	2	1,90
12	Atatürk Üniversitesi	2	1,90
13	Beykent Üniversitesi	2	1,90
14	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	2	1,90
15	Çukurova Üniversitesi	2	1,90
16	Düzce Üniversitesi	2	1,90
17	Erciyes Üniversitesi	2	1,90
18	Fırat Üniversitesi	2	1,90
19	Gaziantep Üniversitesi	2	1,90

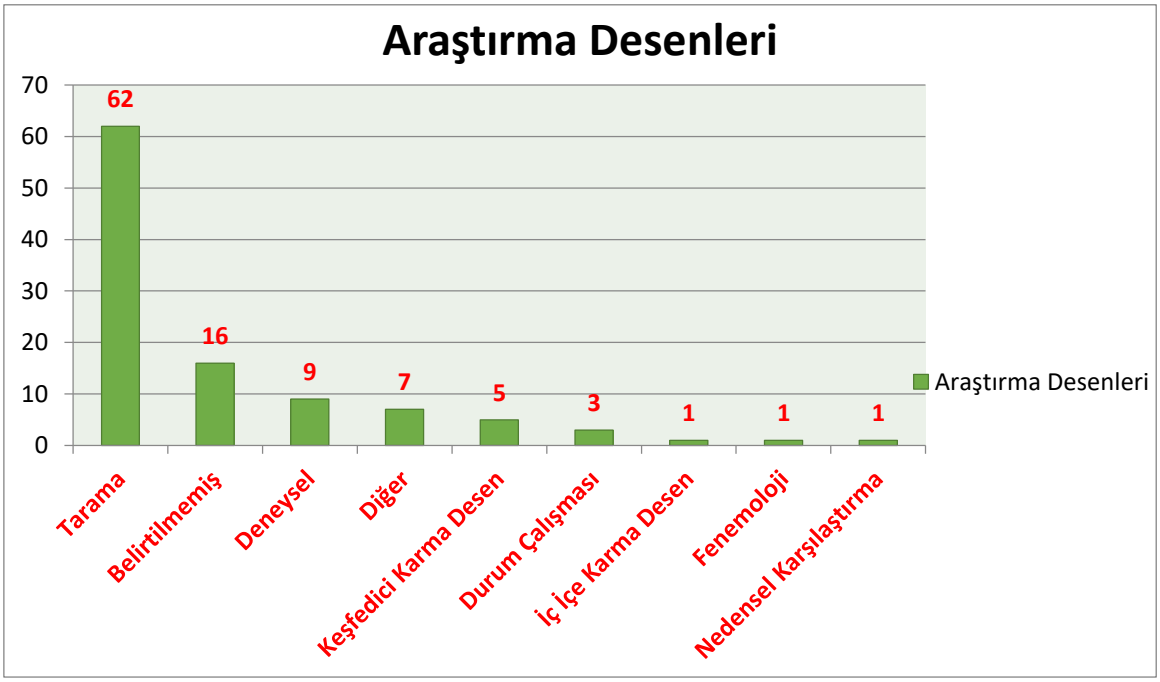
20	İstanbul Aydın Üniversitesi	2	1,90
21	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	1,90
22	Sakarya Üniversitesi	2	1,90
23	Adnan Menderes Üniversitesi	1	0,95
24	Bahçeşehir Üniversitesi	1	0,95
25	Balıkesir Üniversitesi	1	0,95
26	Bilkent Üniversitesi	1	0,95
27	Boğaziçi Üniversitesi	1	0,95
28	Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,95
29	Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0,95
30	Ege Üniversitesi	1	0,95
31	İnönü Üniversitesi	1	0,95
32	Kafkas Üniversitesi	1	0,95
33	Kırıkkale Üniversitesi	1	0,95
34	Kocaeli Üniversitesi	1	0,95
35	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	0,95
36	Mersin Üniversitesi	1	0,95
37	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0,95
38	Okan Üniversitesi	1	0,95
39	Türk Hava Kurumu Üniversitesi	1	0,95
40	Van 100. Yıl Üniversitesi	1	0,95
TOPLAM		105	100

Tablo 1 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin 40 farklı üniversitede yayınlandığı görülmektedir. 40 farklı üniversite içerisinde en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi (%14,28; n=15)'nde yayınlandığı görülmektedir. Gazi Üniversitesini 9 lisansüstü tez ile Yeditepe Üniversitesi (%8,57), 8 lisansüstü tez ile Ankara ve Karadeniz Teknik Üniversite'leri (%7,61) takip etmektedir.



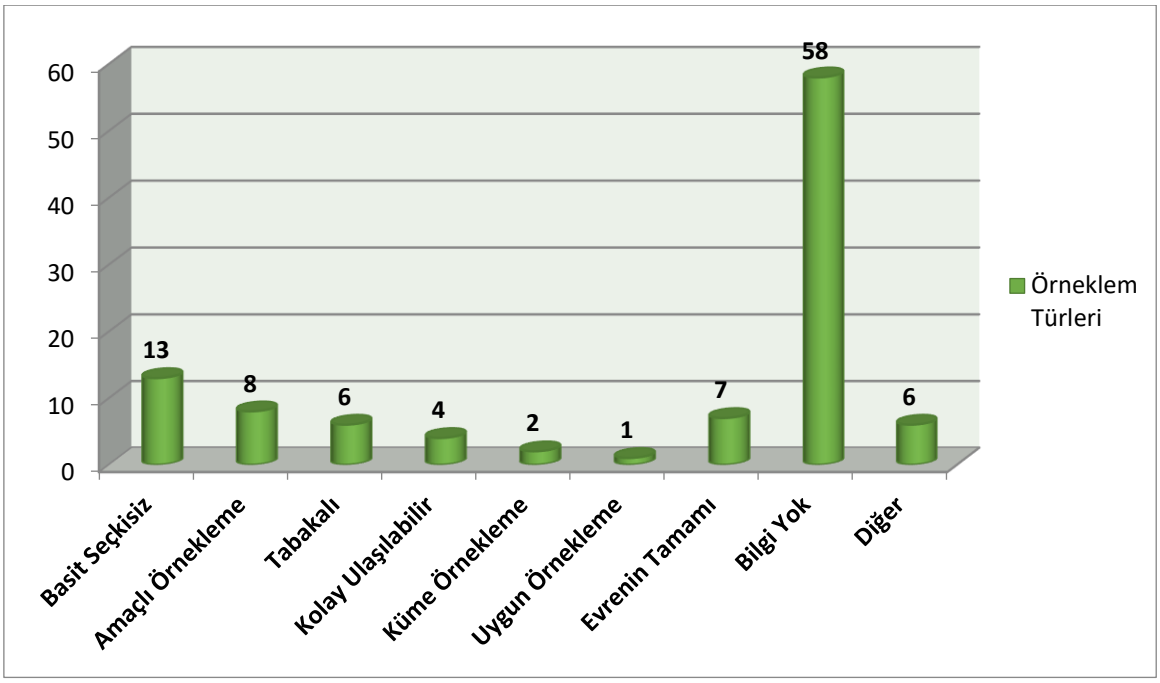
Şekil 7. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %41'inin (n=43) nicel, %10'unun (n=10) nitel, %13'ünün (n=14) karma yöntem tercih edilirken, % 36'sında (n=38) ise araştırma yönteminin belirtilmediği anlaşılmaktadır. Yayınların tez içerinde nicel yöntemin tercih edildiği çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir.



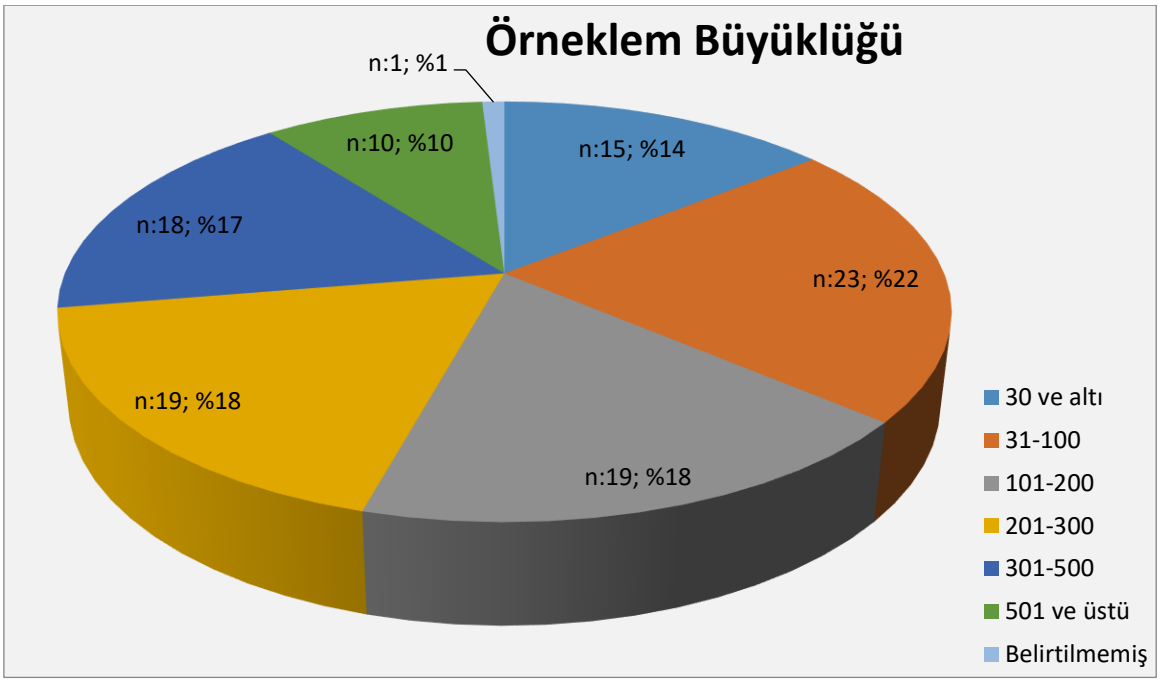
Şekil 8. Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %59,04'ünün (n=62) tarama, %8,57'sinin (n=9) deneysel, %4,76'sının (n=5) keşfedici sıralı karma desen, % 2,85'inin (n=3) durum çalışması, %0,95'inin (n=1) fenemoloji çalışması, %0,95'inin (n=1) nedensel karşılaştırma, %0,95'inin (n=1) fenemoloji çalışması, %0,95'inin (n=1) ise iç içe karma desen türünde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca Şekil 6 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin %15,23'ünde (n=16) araştırma deseninin belirtilmediği görülmüştür.



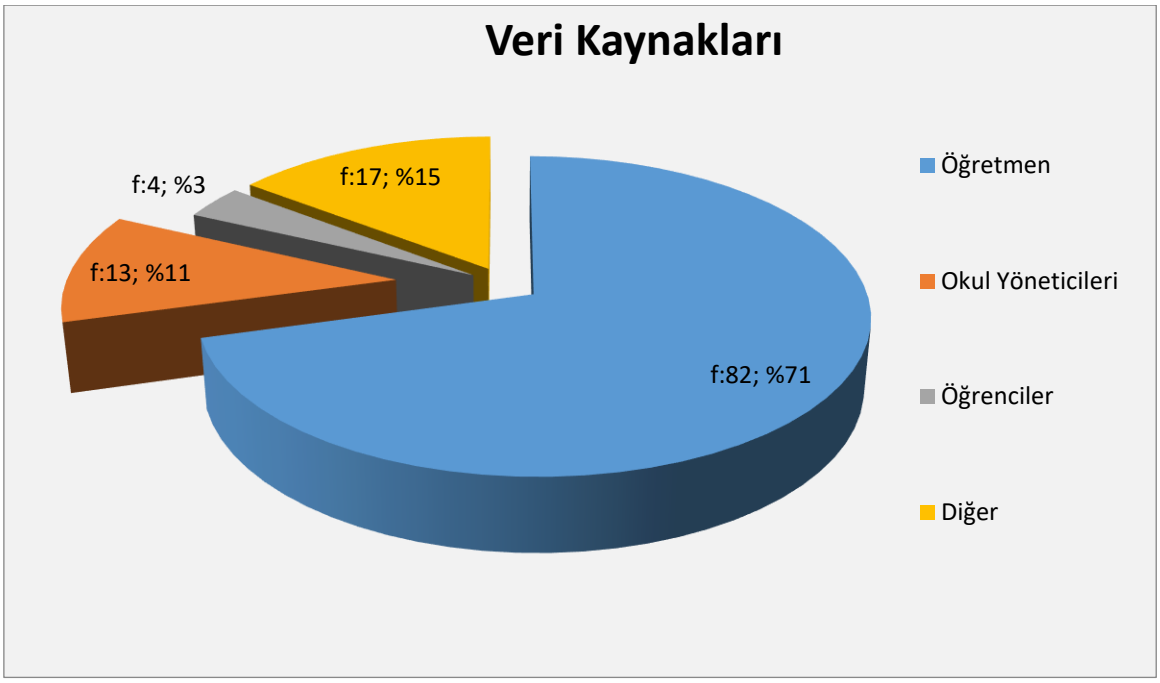
Şekil 9. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Türüne Göre Dağılımı

Şekil 7 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %12,38'inin (n=13) basit seçkisiz örnekleme, %7,61'inin (n=8) amaçlı örnekleme, %5,71'inin (n=6) tabakalı örnekleme, % 3,80'inin (n=4) kolay ulaşılabilir örneklem, %1,90'ının (n=2) küme örnekleme yöntemi kullanılırken, %0,95'in de (n=1) uygun örnekleme tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca Şekil 7 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %55,23'ünde (n=58) araştırmanın örnekleme türü hakkında bilgi olmadığı görülmüştür.



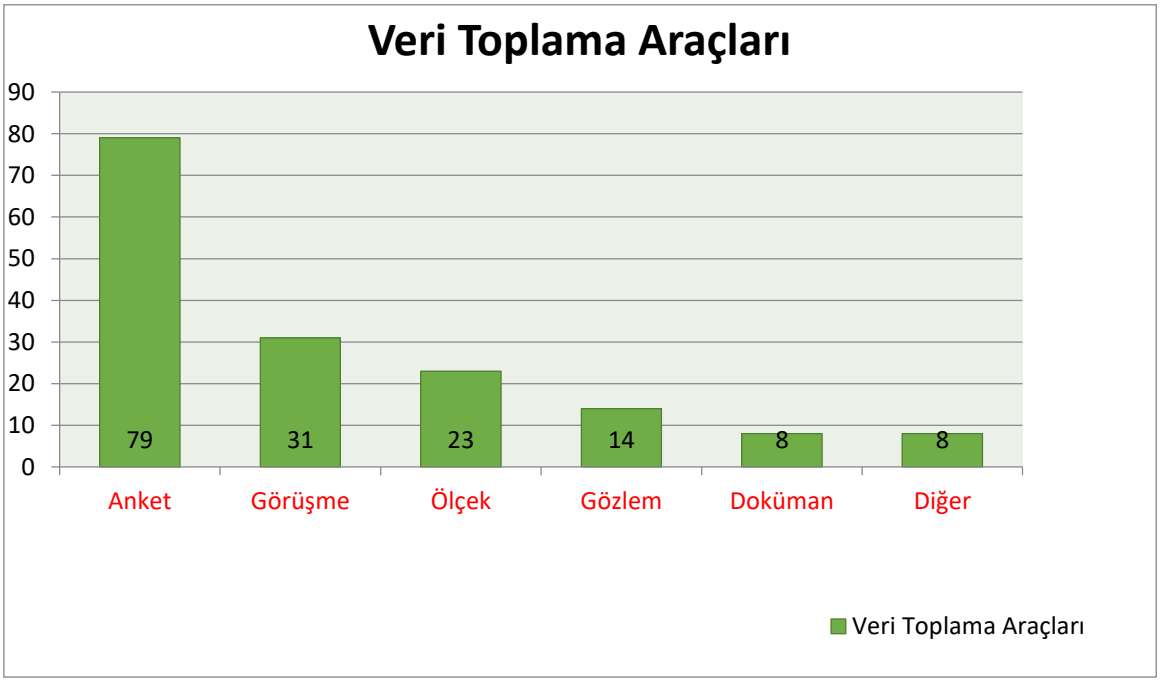
Şekil 10. Lisansüstü Tezlerin Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Şekil 8 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %14'ünün (n=15) 30 ve altı, %22'sinin (n=23) 31-100, %18'inin (n=19) 101-200, %18'inin (n=19) 201-300, %17'sinin (n=18) 301-500, %10'unun da (n=10) 501 ve üstü örneklem büyüklüklerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca Şekil 8 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %1'inin (n=1) de örneklem büyüklüğüne ilişkin bilgi olmadığı görülmüştür.



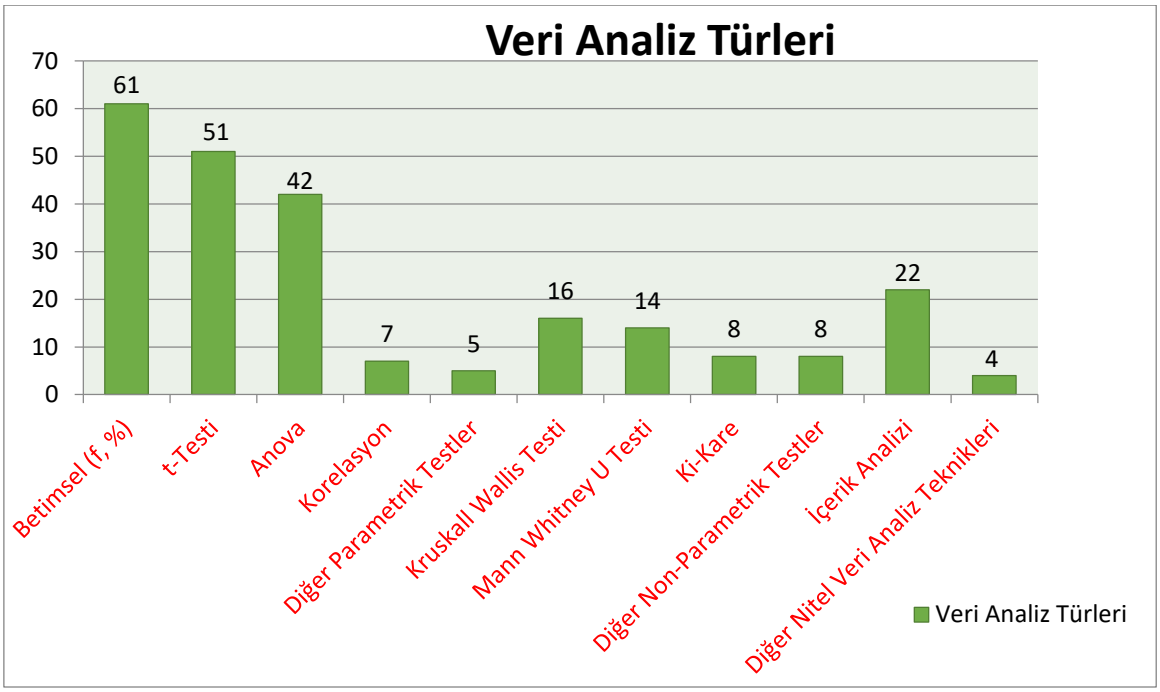
Şekil 11. Lisansüstü Tezlerin Veri Kaynaklarına İlişkin Dağılımları

Şekil 9 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %71'inde veri kaynağı olarak öğretmenler, %11'inde Okul Yöneticileri, %3'ünde Öğrenciler, %15'inde ise diğer veri kaynaklarından yararlandığı belirlenmiştir. Veri kaynağı olarak öğretmenleri tercih eden çalışmaların fazla olduğu Şekil 9'da görülmektedir.



Şekil 12. Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına İlişkin Dağılımları

Şekil 10 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin 79'unda veri toplamı aracı olarak anket kullanılırken, 31'inde Görüşme Formları (%29,52), 23'ünde Ölçekler (%21,90), 14'ünde Gözlem Formları (%13,33), 8'inde Dokümanlar (%7,61), 8'inde ise diğer (%7,61) veri toplama araçları kullanılmıştır. Yayınlanan lisansüstü tezlerde nicel veri toplama araçlarının daha fazla tercih edildiği görülmektedir.



Şekil 13. Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Tekniklerine İlişkin Dağılımları

Şekil 11 incelendiğinde 2018 yılına kadar yayınlanan hizmet içi eğitim konu başlığı altında araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %58,09'unda (f:61) betimsel, %48,57'sinde (f:51) t-Testi, %40'ında (f:42) Anova, %6,66'sında (f:7) Korelasyon, %3,80'ninde (f:4) ise Diğer Parametrik testlerin veri analiz tekniği olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca Şekil 8 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin %15,23'ünde (f:16) Kruskall Wallis Testi, %13,33'ünde (f:14) Mann Whitney U Testi, %7,61'inde (f:8) Ki-kare ve yine %7,61'inde (f:8) ise Diğer Non-Parametrik testlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak incelenen lisansüstü tezlerin %20,95'inde (f:22) içerik analizi, %3,80'ninde (f:4) ise diğer nitel veri analiz teknikleri kullanıldığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde, eğitim-öğretim konu alanında hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerinin büyük çoğunluğunun Yüksek lisans tezi ve Türkçe dilinde yayınlandığı belirlenmiştir. Çalışmada 40 farklı üniversitede hizmet içi eğitim konusunun çalışıldığı ve bu tezlere daha çok Dr. Öğretim Üyesi unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı araştırma sonucunda tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmada 2005'ten sonra hizmet içi eğitimle ilgili tez sayısında artış olduğu görülmektedir. 2005 yılında öğretim programlarında yaşanan köklü değişikliklerden sonra öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ön plana çıkmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesinden sonra öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler birçok araştırmacının ilgisini çekmesinden dolayı lisansüstü tezlerin sayısında artışın olmasını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

2018 yılına kadar yayınlanan tezlerde yöntem olarak nicel yöntemlerin, desen olarak ise tarama türünün daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırma desenleri içerisinde eylem araştırmasının olmadığı saptanmıştır. Çalışmalarda nicel yöntemlerin sıklıkla kullanılması; nicel yöntemlerin çalışma sonuçlarını genelleme, geniş örneklemlere ulaşma, zaman ve maliyet bakımından sağladığı avantajlardan kaynaklı olabileceği ifade edilebilir (Göktaş vd., 2012: 188; Kurtoğlu ve Seferoğlu, 2011).

Çalışmada nitel yöntemle yazılan tezlerin sayısının azlığı dikkat çekmektedir (%10). Nitel çalışmaların derinlemesine bir araştırma yapmayı gerektirmesi, veri toplamasının ve analizinin nicel çalışmalara göre daha zor olması (Akaydın ve Çeçen, 2015) gibi nedenlerle araştırmacılar tarafından daha az tercih edilmesinin nedenleri arasında gösterilebilir. Nitekim bu nedenlerden dolayı çalışmada incelenen tezlerde pozitivist paradigma ve onun uzantısı olan nicel araştırma geleneğini araştırma alanında güçlü bir biçimde varlığını sürdürmeye devam ettiği biçiminde de yorumlanabilir. Başka bir anlatımla her ne kadar son yıllarda post-pozitivist paradigma ve onun uzantısı olarak nitel ya da karma model araştırmaların sayısında bir artış gözlense de pozitivist paradigma Türkiye'de eğitim alanında yapılan çalışmalarda etkililiğini korumaya devam etmektedir. Bu durum da yapılan çalışmalarda nicel araştırma yöntemi ve bu yönteme uygun örnekleme

yöntemlerinin, veri toplama araçlarının ve veri analizlerinin kullanımını beraberinde getirmektedir (Koşar vd., 2017: 42).

Işıkoğlu (2005) Türkiye'de nitel araştırma yönteminin eğitimbilimleri alanındaki kullanımının oldukça yavaş geliştiğinin belirtmiştir. Bu durum, akademisyenlerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Saban vd., 2010).

Driscoll (1995) eğitim araştırmalarının yalnızca bir yöntemin tercih edilerek yapılmaması gerektiğini, çeşitli araştırma yöntemlerinin benimsenerek sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çerçevede çalışmada 14 karma yöntemle yazılan lisansüstü tezin 11'inin 2012 yılından sonra yayınlandığı belirlenmiştir. Karma çalışmaların son yıllarda artış eğiliminde olduğu söylenebilir.

İncelenen tezlerin %55'inde örneklem türü olmaması, örneklem türü belirtilmeyen çalışmaların, örneklem türünü belirten çalışmalara göre fazla olduğunu gösterdiği çalışmada tespit edilmiştir. Örneklem türü belirten çalışmalar içerisinde en fazla tercih edilen örneklem türünün ise basit seçkisiz örnekleme türü olduğu belirlenmiştir.

Çalışmada bazı tezlerde araştırma yöntemine uygun olmayan örneklemin kullanıldığı veya örneklem türünün belirtilmemesi araştırmacıların yöntemsel bilgilerinin sınırlı olmasından kaynaklı (Göktaş vd., 2012: 189) olabileceği söylenebilir. Oysaki araştırmalar raporlaştırılırken örneklem seçim tekniğinin tam ve eksiksiz olarak araştırma raporunda yer alması araştırmanın nasıl yapıldığına açıklık getirmek ve sonraki araştırmalara kılavuzluk etmek açısından önemlidir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012: 3237).

İncelenen tezler içerisinde 31-100 arası örneklem büyüklüğünün diğer örneklem büyüklüklerine fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğü açısından tezler arasında büyük farklılıklarının olmadığı belirlenmiştir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda 1000'den fazla örneklem sayısının fazla tercih edilmediği görülmektedir. Bu durum alt problemlerin belli olmamasından ya da araştırmacıların istatistik ve yöntem bilgilerinin sınırlılığından (Sönmez, 2005) veya zaman kısıtlamasından, resmi süreçlerden, etik süreçlerden, araştırmacıların daha kısa sürede daha kolay bir şekilde veriye ulaşmayı hedeflemelerinden de kaynaklanabilir (Erdoğmuş, 2009).

2018 yılına kadar yayınlanan tezlerde veri toplama aracı olarak da anketlerin tercih edildiği saptanmıştır. Hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan çalışmalarda anketlerin daha fazla tercih edilmesi kısa zamanda geniş örneklemlerden veriler toplama isteğinden kaynaklandığı söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2012; Hew, Kale ve Kim, 2007). Ayrıca anket kullanılmasının araştırmacıların veri toplama maliyetini azaltmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir (De Leeuw ve Hox, 1996). Baş (2005) ise ölçek ve anketlere dayalı çalışmaların sıklığı, kolay erişim, düşük maliyet, zaman ve emek tasarrufu gibi diğer çalışmalara göre avantajlarından dolayı tercih edildiğini belirtmiştir.

Yapılan çalışmada 2018 yılına kadar yayınlanan lisansüstü tezlerde veri kaynağı olarak öğretmenlerin tercih edildiği saptanmıştır. Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dündar (2014) öğrencilerin ve öğretmenlerin katılımı ile büyük örnekleme büyüklüğü ve verilere kolay erişim açısından çalışmalar yapmak daha kolay olduğu için tercih edildiği ifade edilmiştir.

İncelenen tezlerde veri analiz tekniği olarak betimsel istatistiki yöntemlerin yoğun olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Nicel çalışmalarda parametrik testlerden t-Testi ve Anova'nın parametrik olmayan testlerden ise Kruskall Wallis ve Mann Whitney U Test'lerinin yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Nitel çalışmalarının tamamına yakınında ise içerik analizi tekniğinin kullanıldığı belirlenmiştir.

Çalışmada, Türkiye'de 2018 yılına kadar eğitim-öğretim konu alanında hizmet içi eğitim ile ilgili yapılan lisansüstü tezler kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz edilmiştir. Bu sayede hizmet içi eğitim ile ilgili lisansüstü tezlerin eğiliminin saptanması ve böylelikle hizmet içi eğitim ile ilgili ileride yapılacak çalışmalar için yönlendirici olması hedeflenmiştir.

Çalışma lisansüstü tezlerle sınırlı tutulmuştur. Bu doğrultuda gelecek çalışmalarda hizmet içi eğitim ile ilgili makalelerin de incelenmesinin Türkiye'de yapılan hizmet içi eğitim konu başlıklı çalışmaların gelişimi ve değişimini yansıtmada daha kapsamlı bir perspektif kazandıracağı düşünülebilir.

Çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda, bundan sonra hizmet içi eğitime ilişkin çalışma yapacak araştırmacılara alan yazındaki boşluğu görme ve çalışmalarını bu duruma göre planlama olanağı sağlayabilir. Bu çerçevede yapılan çalışmanın sonuçlarına göre hizmet içi eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalarda örneklem türünün belirlenmesi, örneklem sayılarının arttırılması, veri toplama araçları ve veri kaynaklarında çeşitliliğe gidilmesi, nicel veri analiz türlerinde ileri istatistiki tekniklerin kullanılması, nitel verilerin analizinde içerik analizi dışındaki analiz türlerinin de tercih edilmesi araştırmacılara önerilebilir. Bunlara ek olarak nitel araştırma desenlerinde çeşitliliğinin çok az olması bir sınırlılık olarak görülmekte olup, ileride yapılacak nitel çalışmalarda desen çeşitliliğinin sağlanabilir. Özellikle çalışmada lisansüstü tezler içerisinde eylem araştırması

deseninde çalışmaya rastlanılmamış olması alan yazındaki önemli eksiklerden bir olarak ifade edilebilir. Ayrıca çalışmada ölçek geliştirme çalışmalarının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarının yapılması alan yazındaki önemli bir eksikliğin giderilmesine pozitif manada katkı sağlayabilir.

Kaynakça

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.

Baş, T. (2005). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1966). *İlk ve Orta Dereceli Okul Öğretmenin Katıldığı Hizmet içi Eğitim Araştırması*, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Birimi Müdürlüğü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi.* Ankara: Yargı Yayınları.

Cohen, L. & Manion, L. (2001). Research methods in education (5th Edition), New York: Rotledge Falmer.

Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması alan araştırması.* Ankara: Nobel Yayın.

De Leeuw, E.D., & Hox, J.J. (1996). The influence data collection methods on structural methods: A comparision of a mail a telephone and a face-to-face survey. *Sociological Methods and Research, 24*(4), 443-472.

Driscoll, M. (1995). Paradigms for research in instructional systems. In Gary J. Anglin (Ed.). *Instructional technology: Past, present, and future* (2nd ed., pp. 322-329). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Erdoğmuş, F.U. (2009). *Research trends in CEIT MS and PhD theses in Turkey: A content analysis*. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi, verimli ve etkin olmanın yolu.* İstanbul: Sim Matbaacılık.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 177-199.

Hew, K.F., Kale, U., & Kim, N. (2007). Past research in instructional technology: Results of a content analysis of empirical studies published in three prominent instructional technology journals from the year 2000 through 2004. *Journal of Educational Computing Research, 36*(3), 269-300.

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları,* 20, 158-165.

Jayarajah, K., Saat, R.M., & Rauf, R.A.A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 10*(3), 155-163.

Koşar, D., Emre, E. R., Kılınç, A. Ç. ve Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *4*(7), 29-46.

Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Web destekli eğitime yönelik yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi çalışması. Web Destekli Öğretim Uygulamaları Sempozyumunda sunulan bildiri, 27-28 Eylül, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Lin, T.C., Lin, T.J., & Tsai, C.C. (2014). Research trends in science education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals, *International Journal of Science Education, 36*(8), 1346-1372.

Onaran, O. (1967). *Yönetici sınıfın eğitimi, Belçika, Fransa, İngiltere ve Türkiye*. Ankara: TODAİE.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitimin çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi Dergisi, 2*(7), 761-794.

Saban, A., Eid, B. N. K., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., ... & Tunç, P. (2010). Eğitimbilim Alanında Nitel Araştırma Metodolojisi İle Gerçekleştirilen Makalelerin Analiz Edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 125-142.

Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Tendencies of the researches published in education and science journal: Content analysis. *Eğitim Ve Bilim, 39*(173), 428-449.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eurasian Journal of Educational Research, 5*(18), 236-252.

Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim: Kavramlar ilkler ve yöntemler.* Pegem Yayınevi, Ankara

Tortop, N. (2005). *Kamu personel yönetimi (İnsan kaynakları yönetimi).* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2012). An Examination of Articles Published on Preschool Education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 3227-3241.

Sınıf Eğitimi/Öğretmenliği Uzaktan Eğitim Yüksek Lisans Programlarında Öğrenci Memnuniyeti

Students' Satisfaction in Distance Education Master Programs in Primary Teacher Education

Engin Karadağ [1], Ş. Selin Çiftçi [2]

Özet

Bu araştırmada, sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programı öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini incelenmiştir. Araştırmayla özellikle henüz gelişim aşamasında olan sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ortaya çıkarılması, karşılaşılan sorunların ele alınması ve uzaktan eğitimine geleceğine yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmıştır. Tarama deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu dört farklı devlet üniversitesi sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada çevrim-içi örnekleme tekniklerinden e-posta listesi örnekleme tekniği kullanılmış olup bunun için çalışma grubunda yer alan üniversitelerden öğrencilerin e-posta adresleri edinilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı çevrim-içi olarak her bir katılımcının e-posta adresine gönderip onlardan cevaplamalarını istenmiştir. Nihai olarak araştırmaya gönüllü olarak katılanlardan oluşan çalışma grubu 129 birimden oluşmuştur. Araştırmada veri toplam aracı olarak 'Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği' kullanılmıştır (Yaldızkaya, Karadağ ve Öztekin, 2014). 'Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği' 5'li Likert cevaplama skalasında, 31 madde ve (*i*) danışman memnuniyeti, (*ii*) bölüm/enstitü hizmetleri memnuniyeti, (*iii*) ders içerik ve programları memnuniyeti, (*vi*) öğretim elamanı memnuniyeti, (*v*) uzaktan eğitim modülü memnuniyeti olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; betimsel istatistik, t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya sonuçları öğretim elemanları, danışmanlar, bölüm/enstitü hizmetleri, ders içerik ve programları, uzaktan eğitim modülüne ilişkin memnuniyet puanlarının aritmetik ortalamaları 2.71 ila 3.65 arasında olduğu göstermiştir. En düşük memnuniyetin yaşandığı iki alan ise öğretim elemanı memnuniyeti ve danışman memnuniyetidir.

Anahtar kelimeler: Sınıf eğitimi, lisansüstü eğitim, uzaktan eğitim, öğrenci memnuniyeti

Abstract

The aim of this research is to reveal the satisfaction levels of the students who are currently studying in the distance education master programs in primary teacher distance education, to examine the problems encountered and to raise awareness about the future of distance education. The study group of the study, which was designed in the survey design, consisted of students studying in distance education master programs in primary teacher education at four different universities. In the research, the e-mail list sampling technique, which is one of the online sampling techniques, is used and e-mail address was obtained from the institutes of the universities in the study group. Afterwards, the data collection tool was sent to each participant's e-mail address and asked to answer them, and the working group consisted of 129 units. In the study, Distance Education Satisfaction Scale developed by Yaldızkaya, Karadağ and Öztekin (2014) was used as the data total instrument. Scale 5 Likert, 31 items and (*i*) advisor satisfaction, (*ii*) department / institute services satisfaction, (*iii*) course content and programs satisfaction, (*iv*) instructor satisfaction, (*v*) distance learning module satisfaction consists of the five subscales. The data obtained in the research was analyzed by use of descriptive statistics, t-test. The results of the study showed that the arithmetic mean scores of the faculty members, consultants, department/institute services, course content and programs, and distance education module were between 2.71 and 3.65. The two areas where the lowest satisfaction is experienced are the satisfaction of the instructor and the satisfaction of the advisor.

Keywords: Primary teacher education, graduate education, distance education, student satisfaction

Giriş

Toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişiminde en önemli unsurların başında eğitim gelmektedir. Teknolojideki gelişmelerle birlikte, öğretim süreçlerinde sürekli olarak teknoloji farklı yöntem ve yaklaşımlarla, öğrenmeyi daha etkili kılmak için kullanılmıştır. Bu yöntem ve yaklaşımlar, teknolojinin her geçen gün dönüştüğü günümüz bilgi çağında güncellenmekte ve önceki yaklaşımlara üstünlük sağlamaktadır. Bu kapsamda teknolojinin en üstün kullanılma alanı olan uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde bugün gelinen nokta hayal edilemeyecek bir konumdadır ve gelecekte daha gelişmiş ve yapay zekâ destekli sistemlerinin kullanılacağı öngörülmektedir.

Teknolojinin sunduğu imkânlar, uzaktan eğitimin farklı biçimlerinde özellikle yükseköğretim sistemleriyle bütünleştirmiştir (Kışla, 2016). Çok yönlü iletişim araçlarının dâhil olduğu uzaktan eğitim sistemleri yapısal sınırları aşmıştır (Rust, 1991). Uzaktan eğitime geçiş, temelde yazılı kaynaklardan basılı kaynaklara dönüşüm süreci ile gerçekleşmiş, materyallerin çoğaltılması, depolanması, teslim edilmesi ve materyallere hızlı ve kolay erişilebilmesini sağlayan bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin kullanıcılara sağladığı faydalar, internet teknolojilerinin gelişmesiyle birleştirilerek ders içerikleri çoklu ortam araçları ile sunulan, internet

[1] Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Türkiye, enginkaradag@akdeniz.edu.tr
[2] Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

üzerinden içeriklere hızlı ve düşük maliyetlerle erişilen ve forum ortamında etkileşim yapılan uzaktan eğitim ortamları gelişmiştir.

Günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitim ve öğretim teknolojilerinin sürekli gelişmesine öncülük ederek, bireylerin bilgi düzeyini ve kişisel gelişimini sürekli geliştirmeye neden olmaktadır. Çalışma yaşamından dolayı gerek eğitim seviyelerinin gerekse mesleki gelişimlerinin arttırmaya zaman ayıramayan bireyler, uzaktan eğitim yöntemleriyle zaman ve yerden bağımsız olan akademik ve sertifika programlarına katılmakta, dolayısıyla eğitim seviyeleri ve kişisel gelişimleri için fırsat elde etmektedirler. Uzaktan eğitimde önceleri kitap, radyo, mektup, televizyon araçları kullanılmış bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler doğrultusunda yeni bir uzaktan eğitim kavramı gelişmiştir. Uzaktan eğitim sistemlerinde, bilgisayar teknolojileri ve özellikle internetin gelişmesiyle birlikte materyaller, öğrenci-öğretim üyesi etkileşimi ve diğer öğretimsel aktivitelerin internet tabanlı sunulmaya başlanmıştır. Bu durum uzaktan eğitim materyallerinin daha etkili araçlarla sunulması, yeterli öğrenci ve öğretim üyesi sayılarına ulaşılması ve etkileşimle uzaktan eğitimde verilen hizmet kalitesini artırmıştır. Bu kapsamda uzaktan eğitim; öğretim yapılan yerden farklı bir yerde gerçekleşen; özel ders tasarımı ve öğretim tekniklerinin kullanılmasını, çeşitli teknolojiler aracılığıyla iletişim kurulmasını ve belirli yönetsel düzenlemeler yapılmasını gerektiren, planlanmış bir öğrenmedir (Moore ve Kearsley, 2005). Başka bir tanımda uzaktan eğitim, öğrenci ve eğitimcinin fiziksel olarak farklı mekanlarda olduğu bir sistem olarak tanımlamıştır (Keegan, 1996). Simonson ve arkadaşları (2012) ise, uzaktan eğitim kavramının dört temel unsurunu vurgulamışlardır: (*i*) kurumsal tabanlı olması, (*ii*) etkileşimli iletişimin sağlanması, (*iii*) öğrenenlerin ve öğretenlerin farklı mekanlarda olması ve (*iv*) veri, ses, video vb. paylaşımı ile öğrenme deneyimi sunması.

Yukarıdaki tanımlardan ve unsurlardan yola çıkıldığında uzaktan eğitim, öğrenci, öğretmen ve diğer kullanıcılara öğretim faaliyetlerinin gerek çevrim-içi gerek çevrim-dışı sunulduğu öğretim faaliyetleridir. Uygulama yöntemine göre; internet tabanlı öğrenme, bilgisayar tabanlı öğrenme ve sanal sınıflar olarak gruplandırılabilir. Uzaktan eğitimde, öğretim faaliyetleri, öğrencilere internet, intranet ağları, ses, video, uydu, etkileşimli televizyon ve CD gibi bilişim teknolojileriyle sunulmaktadır.

Uzaktan eğitim geleneksel sınıf ortamından oldukça farklı bir yapıdadır. Öğrencilere, geleneksel öğretime göre birçok avantaj sağlamaktadır. Esneklik, hız, zaman tasarrufu, maliyetlerin azalması ve etkileşim uzaktan eğitim ortamlarını çekici kılan özelliklerden bazıları olarak sıralanabilir. En temel özelliği ise zaman ve yerden bağımsız olmasıdır. Bu özellikler sayesinde kullanımı artan uzaktan eğitim, öğrencilerin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamasında önemli bir alternatif öğrenim yöntemi halini almıştır. Üniversitelerin bazı bölümlerinde uzaktan eğitim programları örgün eğitime destek veren bir yapıda uygulanırken, bazı bölümlerde ise öğretim süreci tamamen uzaktan eğitim tabanlıdır. Bu uzaktan eğitim tabanı kullanıcılara e-ders, ödev, sınav, forum, canlı yayın ders vb. gibi aktivitelerinden oluşan hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetler, öğretimsel materyallerin yanında öğrenciler-öğretim üyeleri arasında sağlanan etkileşimle birlikte desteklenen öğrenme ortamlarını oluşturmaktadır.

Son yıllarda eğitimin geniş kitlelere erişim olanağı sunmasından dolayı uzaktan eğitimin bireylere fırsat eşitliği sunduğu söylenebilir. Bu özelliğinden dolayı hem üniversitelerin hem de diğer kuruluşların uzaktan eğitim sistemlerini geliştirme ve yaygınlaştırmalara dönük yatırımlarını arttırdığını görülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim teknolojileri, öğretim faaliyetlerinin çağdaş ve yüksek performanslı öğrenci merkezli yapıya dönüştürülmesinde kullanılan etkili bir araç olmaya başlamaktadır (Kantoğlu, Torkul ve Altunışık, 2013). Bu bağlamda Türkiye'de gerek lisans gerekse de lisansüstü düzeyindeki uzaktan eğitim programlarının yaygınlaşmasıyla sayıları sınırlı olmakla birlikte sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programları da karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programı öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini incelemektir. Araştırmayla özellikle henüz gelişim aşamasında olan sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ortaya çıkarmak, karşılaşılan sorunların ele alınması ve uzaktan eğitimine geleceğine yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır.

Yöntem

Tarama deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu dört farklı üniversitenin sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmada çevrim-içi örnekleme tekniklerinden e-posta listesi örnekleme tekniği kullanılmış olup bunun için çalışma grubunda yer alan üniversitelerin enstitülerinden öğrencilerin e-posta adresi edinilmiştir. Daha sonra veri toplama aracı her bir katılımcının e-posta adresine gönderip onlardan cevaplamalarını istenmiş olup nihai olarak çalışma grubu 129 (87 Kadın & 42 Erkek) birimden oluşmuştur. Araştırmada veri toplam aracı olarak Yaldızkaya, Karadağ ve Öztekin (2014) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Memnuniyet Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert, 31 madde ve (*i*) danışman memnuniyeti, (*ii*) bölüm/enstitü hizmetleri memnuniyeti, (*iii*) ders içerik ve

programları memnuniyeti, (*iv*) öğretim elamanı memnuniyeti, (*v*) uzaktan eğitim modülü memnuniyeti olmak üzere faktörden oluşmaktadır. Araştırmada veriler; betimsel istatistik ve t-testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Memnuniyet Puanlarına İlişkin Genel Bulgular

Araştırmaya katılanların Memnuniyet Ölçeğine ait faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'de de görüldüğü üzere, öğretim elemanları, danışmanlar, bölüm/enstitü hizmetleri, ders içerik ve programları, uzaktan eğitim modülüne ilişkin memnuniyetlerini ifade eden puanların ortalamaları 2.71 ila 3.91 arasında değişmektedir. Katılımcılar uzaktan eğitim modülü memnuniyetini en yüksek ortalamayla değerlendirirken, en düşük ortalamayla öğretim elemanı memnuniyeti faktörünü değerlendirmişlerdir.

Tablo 1. Memnuniyet Puanlarına İlişkin X ve SS Değerleri

Faktörler	X	SS
Öğretim Elamanı Memnuniyeti	2.71	.70
Danışman Memnuniyeti	2.83	1.04
Bölüm/Enstitü Hizmetleri Memnuniyeti	3.91	.81
Ders İçerik ve Programları Memnuniyeti	3.23	.84
Uzaktan Eğitim Modülü Memnuniyeti	3.54	.71
Toplam Memnuniyet	**3.24**	**.64**

Memnuniyet Puanlarının Medeni Durum Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 2'de memnuniyet puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, danışman memnuniyeti, bölüm/enstitü hizmetleri memnuniyeti, ders içerik ve programları memnuniyeti, öğretim elamanı memnuniyeti ve uzaktan eğitim modülü memnuniyeti faktörlerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [p>.05].

Tablo 2. Memnuniyet Puanlarının Medeni Durum Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	t	p
Öğretim Elamanı Memnuniyeti	-1.64	.10
Danışman Memnuniyeti	-1.08	.28
Bölüm/Enstitü Hizmetleri Memnuniyeti	-.96	.33
Ders İçerik ve Programları Memnuniyeti	-.84	.40
Uzaktan Eğitim Modülü Memnuniyeti	-.81	.41
Toplam Memnuniyet	**-1.31**	**.19**

Memnuniyet Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 3'de memnuniyet puanlarının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen istatistiksel sonuçlara göre, danışman memnuniyeti, bölüm/enstitü hizmetleri memnuniyeti, ders içerik ve programları memnuniyeti, öğretim elamanı memnuniyeti ve uzaktan eğitim modülü memnuniyeti faktörlerinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [p>.05].

Tablo 3. Memnuniyet Puanlarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

Faktörler	t	p
Öğretim Elamanı Memnuniyeti	.55	.57
Danışman Memnuniyeti	1.12	.26
Bölüm/Enstitü Hizmetleri Memnuniyeti	.09	.92
Ders İçerik ve Programları Memnuniyeti	.88	.38

Uzaktan Eğitim Modülü Memnuniyeti	.22	.82
Toplam Memnuniyet	**.96**	**.33**

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma kapsamında, sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programı öğrencilerinin öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin memnuniyetlerini incelenmiştir. Araştırmayla özellikle henüz gelişim aşamasında olan sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet düzeylerini ortaya çıkarmak, karşılaşılan sorunların ele alınması ve uzaktan eğitimine geleceğine yönelik farkındalığın artırılması amaçlanmaktadır. Ek olarak öğrencilerin memnuniyet düzeyleri demografik özelliklerine incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler; bölüm/enstitü hizmetleri, ders içerik ve programları, uzaktan eğitim modülünden memnunlarken öğretim elemanları, danışmanlardan düşük düzeyde memnunlardır. Yine araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programı öğrencilerin memnuniyet düzeyleri cinsiyet ve medeni durumlarına göre farklılaşmamaktadır. Öğretim elemanı ve danışman memnuniyetindeki düşüklüğün sebebinin geleneksel eğitime göre öğretim faaliyeti geliştirmeye alışkın öğretim elemanlarının uzaktan eğitime uyum sağlayamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Choy, McNickle ve Clayton'a (2002) tarafından yirmiden fazla kurumda görev yapmakta olan öğretim elemanları ile gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmede beklentide oldukları durumlar şu şekildedir:

- Dersi tamamlamak için gereken durumların açıkça belirtilmesi,
- Ders hakkında detaylı bilginin öğrenene verilmesi,
- Öğrenen bilgilerinin güvenliğinin sağlanması,
- Öğrenenlerin eğitim sürecindeki beklentilerinin açıkça belirtilmesi,
- Öğrenenlere yararlı geril bildirim sağlanması,
- Süreç ve öğrenen değerlendirmesinin açıkça belirtilmesi,
- Öğrenen ve öğretici arasında iletişimin eposta, çevrimiçi sohbet gibi araçların kullanılması,
- Zamanın da geri bildirim verilmesidir.

Ayrıca uzaktan eğitim, bireylere kendi kendilerine öğrenme imkânı sağlayan, geleneksel eğitime göre daha esnek ve birey koşullarına uygulanabilir bir eğitim olarak tanımlanmaktadır (Oral, 2007). Bu tanımdan yola çıkılarak öğretmenin esnek ve birey koşullarına uyum sağlama vasıflarını taşıması gerektiği söylenebilir (Uğur, 2014). Choy, McNickle ve Clayton'ın (2002) araştırmalarında elde edilen beklentiler ve diğer araştırmacıların açıklamaları dikkate alındığında bu araştırmada elde edilen bulgulara sınıf eğitimi/öğretmenliği uzaktan eğitim yüksek lisans programı öğretim elemanları ve danışmanlarının bu beklentilerini dikkate almadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Sonuç olarak; uzaktan eğitimle lisansüstü eğitim programı yürüten üniversitelerin öğrencilere standart bir öğretim hizmeti sunmaktansa, öğrencilerin memnuniyetleri dikkate alacak öğretim faaliyetleri sunmalıdırlar. Ayrıca öğretim elemanının, uzaktan eğitimde dersi işleyenden çok dersin işlenmesine yardımcı ve destek veren bir rehber konumunda olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle öğretim elemanı, öğrencinin öğrenme süresince ilgisini ve merakını canlı tutabilmeli, dersin akışını sağlayabilmelidir. Ek olarak eğitici olan öğretmen uygulanan teknolojik cihazları ve iletişim araçlarını da kullanmaya yatkın olmalıdır. Bu da öğretmenin geleneksel öğrenmeden farkını ortaya koymaktadır (Demir, 2014; İşman, 2011)

Kaynakça

Choy, S., McNickle, C., & Clayton, B. (2002*). Learner expectations and experiences: An examination of student views of support in online learning*. National Centre for Vocational Education Research.

Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39*, 203-212.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Kantoglu, B., Torkul, O., & Altunısık, R. (2013). A Study on the factors affecting student's satisfaction in e-learning: A model proposition. *Business and Economics Research Journal, 4*(1), 121-121.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge

Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 258-271.

Oral, B. (2007). Uzaktan eğitim. Demirel, Ö., Altun, E. (Ed.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Rust, C. (ed) (1991) *Changes of course—eight casestudies of ınnovations in higher education courses sced publications*. Birmingham: Gala House

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2012). *Teaching and learning at a distance*: *foundations of distance education.* Boston, MA: Pearson Education.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2005*). Distance education: a systems view*. Canada: Wadsworth.

Uğur, S. (2014). Açık ve uzaktan öğrenmede öğretmen rolleri. Özkul, A.E., Aydın, C.H., Toprak, E., Kumtepe, E. (Ed.) *Açık öğretimle 30 yıl.* (ss. 235-243). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Yaldızkaya, D., Karadağ, E., & Öztekin, Ö. (2014). *Students satisfaction related to the distance education program*. Presented at the Conf. on Advances In Economics, Social Science and Human Behavior Study.

Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesine (PICTES) Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Examining The Views Of Students On The Project To Promote The Integration Of Syrian Children Into The Turkish National Education System (PICTES)

Recep Karadaş[1], Taner Altun[2]

Özet

Bu araştırmanın amacı; PICTES projesi kapsamında Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik yürütülen çalışmalarının öğrencilerin bakış açılarına göre incelenmesidir. Bu bağlamda çalışma, İstanbul'daki bir ilkokulun PICTES sınıfında eğitim gören 28 Suriyeli öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma özel durum yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilen 12 açık uçlu sorudan oluşan "yarı yapılandırılmış görüşme formu" aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın genel bulgularına göre 3. ile 4. Sınıf seviyeleri arasında yaş farkının iki olması beklenirken Suriyeli öğrenciler arasında yaş farkının 6 olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler başarı seviyelerine göre ayrılmadıkları için Türkçe bilen ve bilmeyen öğrencilerin PICTES uygulamalarına dahil edildikleri belirlenmiştir. Suriyeli öğrencilerin Arapçada bulunmayan *"g, ğ, p, ö, j* ve *ç"* gibi harfleri öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik dersinde etkili dil becerisine gerek olmadığı için kendilerini daha başarılı gördükleri anlaşılmıştır. Çalışmanın sonunda bu öğrencilere daha etkili eğitim hizmetinin sunulmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: PICTES Projesi, Suriyeli öğrenciler, Eğitim

Abstract

The aim of this study is to examine the activities carried out for the education of Syrian students studying under the PICTES project from the perspective of the students. The study was conducted with 28 Syrian students studying in the PICTES class in a primary school of Istanbul. Case study method was utilized within the qualitative research approach. The data were collected by means of a semi- structured interview form consisting of 12 open-ended questions. Content analysis method was used to analyze the obtained data. Findings show that while it is convenient that the age difference is two between 3rd and 4th grade levels, this difference is 6 among the Syrian students. All students who knew and did not know Turkish were included in the PICTES practices, because they were not separated according to their achievement levels. It was found that Syrian students have difficulty in learning the letters *"g, ğ, p, ö, j and ç."* which are not in Arabic but in Turkish. It was understood that students considered that they are more successful in mathematics lesson, because they did not need effective language skills. At the end of the study, various suggestions were made to provide more effective educational services to these students.

Keywords: PICTES Project, Syrian Students, Education

Giriş

Jeopolitik konum, tarihi özgeçmiş ve kültürel zenginliği bağlamında Türkiye, tarihin her döneminde sığınılacak bir liman olarak görülmüştür. Türkiye'ye sınır komşusu olan Suriye'de yaşanan olumsuz şartlar (savaş, kıtlık, hastalık, ilaç yoksunluğu vb.) neticesinde Türkiye uluslararası anlaşmalar ve insanlık adına sınır kapılarını sığınmacılara açmış ve büyük bir fedakârlık örneği göstermiştir. Nisan 2011'de 252 kişilik ilk sığınmacı grup, "Hatay Cilvegözü" sınır kapısından Türkiye'ye girerek Geçici Korunma altına alınmıştır. Geçici Korunma; toplu halde sığınma durumlarında acil koruma ihtiyacının karşılanması amacıyla sığınılan ülkeye erişimin sağlanması, baskı ve zulüm riski olan yere geri göndermeme ilkesinin gözetilmesi, insan haklarına uygun temel asgari standartların sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2015).

2016 yılında başlayan ve Milli Eğitim Bakanlığı ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu işbirliğiyle yürütülen Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES), genel olarak geçici koruma altındaki Suriyeli vatandaşların Türkiye'deki eğitime erişim sağlamalarına katkı yapmayı amaçlamaktadır. Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES); Suriyeli çocukların Türk Eğitim Sistemine entegrasyonunda Millî Eğitim Bakanlığının faaliyetlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Proje faaliyetleri 03.10.2016 tarihinde başlamıştır. İlk etapta 2 yıl süre ile sınırlandırılan proje uzatılmış, hala yürürlükte bulunmaktadır. Anlaşma ile AB'den 300.000.000 Euro tutarında bir hibe talep edilmiştir (PICTES.meb.gov.tr, 2018). PICTES projesi Türkiye'de, Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısının çok olduğu 23 ilde uygulanmaktadır. Projenin yürütüldüğü iller şunlardır: Adana, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt ve Şanlıurfa.

[1] Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkiye, recep_karadas@hotmail.com
[2] Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye, taltun@trabzon.edu.tr

Bu proje kapsamında resmi okullarda hafta içi her gün, ders saatleri içerisinde, geçici koruma altındaki öğrenciler kendileri için ayrılan ayrı bir sınıfa toplanarak 3 ders saati ders işlenmektedir. Bu ders saati içerisinde sadece Türkçe okuma, yazma ve konuşmaya yönelik ders işlenmektedir. Yapılan 3 ders sonunda öğrenciler tekrar kendi sınıflarına dönerek eğitimlerine devam etmektedir. Bu proje kapsamında öğrencilerin kazanımları edinimleri, beklendik davranışları kazanıp kazanmadıkları gibi çıktıları ölçmeye yönelik bir uygulama yapılmamıştır.

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi "CEFR" (the Common European Framework of Reference for Languages) baz alındığında, Türkçeyi ikinci dil olarak sonradan öğrenen öğrencilerin seviye farklarının yüksek (A1 ile C2 arasında) olduğu görülecektir. Bu farkların nedenleriyle ortaya konularak öğrencilerin başarılı olma durumları veya başarısızlık nedenleri karşılaştırılarak, başarının genelleme yapılarak ülke çapında yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Eğitimden beklenen verim elde edilemediği durumlarda iş gücü, ekonomi, zaman, hizmet, sosyo-kültürel uyum anlamında büyük kayıplar yaşanacaktır. Bunun yanı sıra Suriyeli öğrencilerin kendilerini başarılı ve başarısız gördükleri dersleri belirlemelerine, başarısızlığın nedenlerini bulmalarına, gayretlerinin yeterliliğinin tespitine dair özeleştiri yapmalarına çalışılacaktır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Kasım 2018 tarihi itibariyle Türkiye'deki biyometrik verileriyle kayıt altına alınan Suriyeli geçici koruma altındaki öğrencilerin sayısını açıklamıştır. Açıklamaya göre Türkiye'deki kayıtlı Suriyeli sayısı bir önceki aya göre 8 bin 494 kişi artarak toplam 3 milyon 594 bin 232 kişi olduğu belirtilmiştir. Bu kişilerin 1 milyon 950 bin 182'si erkeklerden, 1 milyon 644 bin 50'si ise kadınlardan oluşmaktadır.

Geçici koruma kapsamı altında olup, 2018 yılı verilerine göre Türkiye'de bulunan Suriyeli sayısı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. 2018 Yılında Türkiye'de Bulunan Geçici Koruma Altındaki Suriyelilerin Dağılımları

Yaş	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam	1.950.182	1.644.050	**3.594.232**
0-4	293.953	274.574	**568.527**
5-9	246.538	231.422	**477.960**
10-18	352.652	304.526	**657.178**
19-24	318.787	224.461	**543.248**
25-29	196.836	141.323	**338.159**
30-34	162.645	120.834	**283.479**
35-44	189.836	159.109	**348.945**
45-59	134.925	129.748	**264.673**
60-90+	54.010	58.053	**112.063**

www.mülteciler.org

Tabloya göre 0-18 yaş aralığında 1 milyon 703 bin 665 Suriyeli bulunmaktadır. Bu durumda Türkiye'deki kayıtlı Suriyelilerin % 47.39'u 0-18 yaş aralığında olduğundan eğitim çağında olan bu kişilerin okullaştırılması oldukça önemlidir.

Howe (2001), ilk okuma yazmayı öğrenmenin, okula yeni başlamış ve henüz okulda öğrenme deneyimi olmayan, çeşitli kaygılar taşıyan bir çocuk için oldukça zor olduğunu belirtmektedir. Bir çocuğun okulda sorun yaşamasına neden olacak birçok sebep olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü okumayı tamamıyla öğrenmek karmaşık ve zor olduğundan; öğrenen kişinin yanlış yapması kaçınılmazdır dolayısıyla öğrenen çocukların çoğu başarısız olacaktır. Öğrencilerin önceki başarılı öğrenme deneyimlerinin daha iyi anlaşılması ile okuldaki başarıyı daha iyi planlamak mümkündür Yapılması gereken ana eylem, okuldaki çocuklara etkili bir dil öğrenme çevresi oluşturmak olmalıdır (Piper, 2001).

Öğretmenlerce öğretim süreci gerçekleştirirken, geçici koruma altındaki öğrencilerin geçmiş yaşantıları, kültürel referansları gibi farklılıkları dikkate alındığında çok kültürlü eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır (Gay, 2013). Amerikadaki öğretmenlerin öğretim süreci incelendiğinde; yeterince çok kültürlü eğitime yönelik yetiştirilmediği anlaşılmaktadır (Nieto, 2004). Bu kapsamda *çok kültürlü eğitim sürecinde bilgi ve pedagojik uygulamalar öğrencilere nasıl aktarılacaktır? Öğretim sürecinde öğretmenlerin elde etmesi beklenen temel yeterlikler neler olmalıdır?* gibi sorular karşımıza çıkmaktadır. Bu sorulara cevap olarak iletişim becerisi, pedagoji bilgisi ve becerisi, ebeveynlerle sağlıklı etkileşim gibi becerilerin geliştirilmesi

verilebilir (Gay ve Howard, 2002). Biri ortaokul diğeri lise düzeyinde sosyal bilgiler programında uygulanan çok kültürlü eğitim süreci sonunda öğrencilerin, tarihsel olguları çoklu bakış açısıyla yorumladıkları, önyargılarını azalttıkları, hoşgörülerini arttırdıkları gözlenmiştir. Aynı çalışmada, öğretmenler; öğrencilerinde farklılıklara ve demokrasiye ilişkin yeni algılar oluştuğunu belirtmişlerdir (Dilworth, 2002).

Almanya'da bulunan göçmen Türk öğrencileriyle çalışma yapan Yağmur (2007), çok dilli ortamların çoğunda, okulların iki dilli çocukların sadece resmi dildeki becerilerini ölçtüğünü, çocukların anadildeki becerilerine hiç bakılmadığını belirtmiştir. Türk göçmen çocuklarının ikinci dildeki beceri düzeylerinden yola çıkarak, bir çok göçmen çocuğu dil özürlü olarak sınıflandırıldığını, bu bakış açısıyla çocukların kendilerine uygun okullara gönderilebilmeleri için iki dilde de becerilerin ölçümü hayati öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Çakır (2001), yerelden evrensele, yakından uzağa yapılan bir yolculukta, bireyin öncelikle anadilini, dolayısıyla kendi kültürünü öğrenmesini beklemek, onun ikinci dili konuşabilme becerisinin öneminin göz ardı edilmesi anlamına gelmediğini aksine anadilinin öğrenilmesi, ikinci dilin geliştirilmesine de olumlu katkı sağlayacağını vurgular. Öğrencilerin kendi ana dillerini yeterince öğrenmeden ikinci bir dili öğrenmeye kalkışmaları eğitimdeki başarılarını zayıflattığını açıklamıştır. Temel ve Bekir (2005) ise çocukların erken çocukluk döneminde ancak ana dillerinde kendilerini ifade etmeyi başardıklarında, duygularını, düşüncelerini kelimelere dökmeyi öğrendiklerinde bunu başka dillere de uyarlayabileceklerini belirtmiştir.

Aşağıda, 2018 yılında temel eğitim çağında olup Türkiye'de bulunan öğrencilerin, okullaşma durumlarına göre istatistiki değerleri tablo şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. İlkokul Çağındaki Suriyeli Geçici Koruma Altındaki Öğrencilerin Dağılımları

	Devlet Okulları	**Geçici Eğitim Merkezleri**	**Toplam**	**Nüfus**
Okul Öncesi (5 yaş)	20.738	5.023	25.761	82.866
1. Sınıf (6 yaş)	70.451	5.280	75.731	80.807
2. Sınıf (7 yaş)	25.640	81.766	107.406	76.586
3. Sınıf (8 yaş)	17.592	54.357	71.949	76.473
4. Sınıf (9 yaş)	13.504	40.048	53.552	70.561

(Sülükçü ve Savaş, 2018).

Tablo 2 verilerine göre 2018 yılında Türkiye'de bulunan temel eğitim çağında Geçici Eğitim merkezleri ile devlet okullarında 334.399 öğrenci öğrenim görmektedir. Bu yaş grubunda Türkiye'de olan öğrencilerin toplam nüfusu 387.293 olduğu tablodan görülmüştür. Dolayısıyla okullaştırılamayan 52.894 öğrenci olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrencilerin bazıları çocuk işçi olarak aileleri tarafından çalıştırılmaktadır. Ancak okula gönderilmediği takdirde ilçe milli eğitim müdürlükleri vesilesiyle tespit edilen ailelere kamu davası açılarak, bu öğrencilere eğitim tedbiri kararı alınıp okula kazandırılması sağlanmakta ve devam-devamsızlık durumları aylık olarak takip edilmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; ülkemizde eğitim gören Suriyeli öğrencilere yönelik yapılan "Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi (PICTES)" çalışmalarının etkili olup olmadığının, çalışmanın yeterliğinin ve öğrenci ihtiyaçlarının kendi gözlem ve bakış açılarına göre tespit edilmesidir. Türkiye'de tüm devlet okullarında Suriyeli öğrencilere yönelik farklı etkinlikler veya projeler MEB, UNICEF gibi kurumlar tarafından finanse edilerek uygulanmaktadır. Finanse edilen eğitimlerin kimisi eğitici, kimisi öğrencilere yönelik hazırlanmıştır. Bu eğitimlerin en başında Suriyeli öğrencilere "Türkçeyi ikinci dil olarak öğretme" gelmektedir. Bulunduğu ülkenin dilini öğrenemeyen öğrencinin kültürlenme süreci zayıf, öğretimden edineceği kazanım minimum seviyede olacaktır. Okullaştırılamayan ve kültürlenme süreci yaşamayan geçici koruma altındaki öğrencilerin ilerleyen süreçte büyük sorunlar yaşaması ve yaşatması kaçınılmazdır. Bu bağlamda öğrencilere verilecek eğitimin niteliği büyük önem taşımaktadır. Onların sorunları, ihtiyaçları ve seviyeleri tespit edilerek programlara yön verilmelidir. Aksi halde iş, enerji, insan kaybının yanı sıra maddi ve manevi kayıplar yaşanabilir.

Yöntem

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup özel durum çalışması (case study) yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Özellikle sosyal bilimlerde ve nitel araştırma yaklaşımı içerisinde kullanılan özel durum yöntemi (case study method); duruma müdahale etmeden, ön yargılı olmadan, güncel bir olaya, olguya, duruma, bireye veya gruba odaklanarak derinlemesine inceleme olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018/2019 öğretim yılında İstanbul ilindeki bir devlet ilkokulunun PICTES projesi sınıfında 3. ve 4. sınıf seviyesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu okulda öğrenim gören yaklaşık 1950 öğrencinin 79'u Suriyeli öğrencilerdir. Dolayısıyla okulun % 4'ü Suriyeli öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Proje kapsamında üçüncü ve dördüncü sınıf öğrenci seviyelerine yönelik eğitim verildiği için PICTES sınıfında bulunan 28 öğrenci ile çalışma yapılmıştır. Bu öğrencilerin 18'i üçüncü sınıf, geriye kalan 10 öğrenci ise dördüncü sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada PICTES (Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun desteklenmesi projesi) kapsamında verilen eğitimin etkililiğini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "yarı yapılandırılmış görüşme formu" araştırma ile ilgili nitel veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin konu ile ilgili görüşleri ve fikirleri doğrultusunda veri toplama aracı için ham olarak 23 madde hazırlamıştır. Konu alanı uzmanından görüş alınarak, yarı yapılandırılmış görüşme formundan 11 madde çıkarılmıştır. Son durumda veri toplama aracında öğrencilerle mülakat yapmaya dönük açık uçlu 12 madde kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öğrencilerle yüz yüze görüşme yapılmış, Geçici Koruma Altındaki öğrencilerin cevapları doğrultusunda veriler not alınarak toplanmıştır. Türkçe bilmeyen öğrencilerle görüşme yaparken Türkçeyi iyi derecede bilen öğrencilerden ve Geçici Eğitim Merkezlerinde görev yapan Suriyeli gönüllü eğiticilerden çeviri yapmaları yönünde yardım alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma nitel yaklaşıma göre yapılmıştır. Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonlarının nasıl gerçekleştiğini tespit etmek ve projenin etkililiğine eleştirel gözle bakmak için öğrencilere yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilen cevaplara yönelik içerik analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin çözümlemesinde araştırmacı değişik zamanlarda öğrencilerin ifadelerini okumuş ve ifadeleri sorunlara yönelik olanları temalar olarak belirlemiştir. Aynı veri setinin Türkçe öğretmeni tarafından okunması sağlanarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ekiz (2003) nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliğinin üç şekilde yapıldığını belirtmektedir. Bunlar, yorumların katılımcılara sunulması, birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve verilerin analizinin başka bir uzman tarafından yapılması olarak açıklanmaktadır. Her üçünün de yapılması ya da sadece birinin yapılmasının, nitel araştırmalar için yeterli olduğunu ileri sürmüştür.

Bulgular

Bu bölümde yapılan görüşme tekniğinden elde edilen verilerin analizleri ve bulgularına yer verilecektir.

Bu çalışmada daha önce belirtildiği gibi İstanbul'un bir ilçesinde yer alan kamuya ait ilkokulda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerden PICTES projesi kapsamında eğitim alan 28 öğrenciye ulaşılmıştır. PICTES projesi sadece 3 sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine yönelik yapıldığından çalışma 3. ve 4. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	3. Sınıf	4. Sınıf	Toplam
Kız	13	8	20
Erkek	5	2	7
Toplam	18	10	28

Tablo 3'e göre Suriyeli öğrencilerin çoğunluğu kız öğrencilerden oluşmaktadır. 3 sınıf seviyesinde 18 öğrencinin 13'ü, 4. Sınıf seviyesinde eğitim alan 10 öğrencinin 8'i kız öğrencidir.

Tablo 4. Öğrencilerin sınıf ve yaşlarına göre dağılımları

3. sınıf		4. sınıf	
Yaş	**Frekans (f)**	**Yaş**	**Frekans (f)**
8 yaş	2	10 yaş	4
9 yaş	8	11 yaş	4
10 yaş	4	12 yaş	1

11 yaş	4	14 yaş	1
Toplam	**18**	**Toplam**	**10**

Tablo 4'e göre öğrencilerin yaşlarına bakıldığında homojen bir grup olmadığı görülecektir. Suriyeli öğrenciler okul çağına geldiğinde okula başlamakta sorun yaşayabilmektedir. Okul çağına geldiğinde okula başlayan 3. Sınıf öğrencilerinin normal dağılımları 8-9 yaşlar arasındadır. Aynı şekilde 4. Sınıf seviyesinde öğrenciler 9-10 yaş aralığındadır. 3. Sınıf ile 4. Sınıf seviyeleri arasında yaş farkının 2 olması beklenirken Suriyeli öğrenciler arasında bu yaş farkının 6 olduğu görülmüştür. Bu durum öğrenciler için psikolojik anlamda sorun oluşturabilmektedir.

Öğrencilerin kaç senedir Türkiye'de bulunduğu sorusuna verilen cevaplar aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarının dağılımları

Türkiye'de bulunma süreleri	**Frekans (f)**
3 yıl	10
4 yıl	7
5 yıl	9
6 yıl	2
Toplam	28

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin Türkiye'ye en az 3 yıl önce geldikleri görülmüştür. Türkiye'de bulunma sürelerinin ortalaması alındığında 4 yıl olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin eğitim hayatlarına Türkiye'de başlayacakları çağda geldikleri beklenmektedir. Ancak Suriyeli öğrencilerin okullaşma konusunda oldukça yavaş oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin okula kayıtlarının yapılması yönünde devlet eliyle önlemler alınarak okullaşma her geçen gün artmaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin Türkçe öğrenme durumlarının dağılımları

Türkçe öğrenme durumları	**Frekans (f)**
Az	7
Orta	5
İyi	16
Toplam	28

Tablo 6 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme seviyelerine 7 kişinin "az", 5 kişinin "orta" ve 16 kişinin "iyi" cevabını verdiği görülmüştür. Araştırmacı mülakat süresince yaptığı gözlemlerde Suriyeli öğrencilerin genelde Türkçeyi az da olsa öğrendiklerini gözlemlemiştir. Ancak görüşme yapılan iyi derecede Türkçe bildiğini belirten bir öğrenci, Arapçayı unuttuğunu, günlük hayatta sadece Türkçe kullandığını belirtmiştir. Okul içerisinde PICTES sınıfında eğitimden faydalanan, Türkçeyi hiç öğrenemeyen öğrenci bulunmamaktadır.

Öğrencilere *"Türkçeyi nereden ve kimden öğrendiniz?"* sorusu yöneltilmiş, bu maddeye cevap veren öğrencilerden 5 tanesi çevreden, akrabalarımdan cevabını vermişlerdir. Geriye kalan 23'ü okuldan, sınıf arkadaşlarından ve öğretmenlerinden öğrendiklerini belirtmiştir.

"Öğretmenim derste beni yanına çağırıp sorular soruyordu. Ona cevap vermemi bekliyordu. Diğerleri yazı yazarken benden konuşmamı istiyordu." şeklinde cevap vermiştir. Başka bir öğrenci *"Arkadaşlarımla oyun oynarken hareketlerinden ve oyunlarından Türkçeyi öğrendim."* cevabını vermiştir. Bu sonuçlardan hareketle Suriyeli öğrencilerin % 82'sinin Türkçeyi okuldan öğrendiklerini sonucu çıkması, bu öğrencilerin okullaşmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ancak PICTES sınıflarında Türkçe öğretme, okuma- yazma öğretme çalışmaları yapılmasına rağmen öğrencilerin *"Türkçeyi nereden, nasıl öğrendiniz?"* sorusuna PICTES Sınıfı cevabı vermemeleri gözden kaçmamalıdır. Bu sınıflarda Türkçeyi önceden öğrenen öğrencilerin eğitim aldığı sonucuna ulaşılabilir.

"Türkçe öğrenirken en çok hangi harfi öğrenmekte zorlandınız?" sorusu öğrencilere sorulduğunda öğrencilerin % 50'si (14 kişi) "g" ve "ğ" harfini öğrenmekte güçlük çektiğini belirtmiştir. Arapçada bulunan "eli ifrah "nyaĞ =غ karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Ardından 7 öğrencinin Arapçada bulunmayan "p" harfini öğrenmekte zorlandıkları anlaşılmıştır. İletişimde öğrencilerin "para" kelimesini "bara" olarak telaffuz ettikleri görülmüştür. Ayrıca yine Arapçada bulunmayan ö, j, ç harflerini öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilere "En çok hangi dersi seviyorsunuz? Neden?" sorusu yöneltilmiş ve Suriyeli öğrencilerin cevapları aşağıda tabloya işlenmiştir.

Tablo 7. Suriyeli öğrencilerin en çok sevdikleri derslerin dağılımları

Ders	**Frekans(f)**
Matematik	16
Türkçe	5
Fen Bilimleri	2
Din kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
İngilizce	1
Müzik	1
Görsel Sanatlar	1
Toplam	28

Tablo 7'de görüleceği üzere öğrenciler en çok matematik dersinden zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Bunu nedenini *"Matematik dersini seviyorum çünkü işlem yapmak okumaktan daha kolay. Rakamları bilince ne istediğini anlıyorum."* şeklinde açıklamıştır. Tablo incelendiğinde, dil becerisine gerek olmayan derslerin sıklıkla tercih edildiği görülecektir. Öğrencilerin ikisi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersini sevdiğini belirtmiştir. Bu derste kendilerini başarılı görmelerinin nedeni sorulduğunda: *" Suriye'de öğrendiğimiz konularla benzer olduğu için kendimi başarılı görüyorum."* cevabını vermişlerdir.

Tablo 8: Suriyeli öğrencilerin sevmedikleri derslerin dağılımları

Ders	**Frekans (f)**
Türkçe	8
Hayat Bilgisi	4
Fen Bilimleri	3
Matematik	3
Trafik Güvenliği	1
Müzik	1
İngilizce	1
Hiçbiri	7
Toplam	28

Tablo 8 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin Türkçe dersinde zorlandıkları anlaşılmıştır (f=8). Öğrenciler; Türkçeyi bilmediklerini, yazı yazmada zorlandıklarını ve okuduğunu anlama çalışmalarını yapamadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerden biri: "*Türkçeyi iyi bilmediğim için çok zorlanıyorum. Kendimi başarısız görüyorum."* şeklinde açıklama yaparak durumunu belirtmiştir. Aynı şekilde Türkçe dersi gibi okuduğunu anlamaya yönelik ders işlenen Hayat Bilgisi dersinde Suriyeli öğrencilerin zorlandıkları görülmüştür. Hiçbiri cevabını veren 7 öğrencinin Türkçeyi iyi düzeyde bildikleri görülmüştür. Tüm derslerin omurgası konumunda olan Türkçeyi anlayıp konuşmakta zorlanmayan öğrencilerin tüm disiplinlerde başarılı oldukları görülmüştür. Bir öğrenci bu durumu şu şekilde izah etmiştir: *"Hiçbir dersi sevmemezlik yapmıyorum. Başarımı sürekli arttırmak istiyorum. Çok başarılı olmak için tüm dersleri sevmem gerekir."*

Öğrencilere; PICTES sınıfında neler öğreniyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğrenciler bu soruya okuma, yazma öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ancak Tablo 6'da görüleceği gibi Türkçe okuma yazma konusunda öğrencilerin çoğu sorun yaşamamaktadır. Aynı şekilde Tablo 8'de 8 öğrencinin Türkçe dersinde zorlandıkları sonucu çıkmıştır. Öğrenciler seviyelerine göre ayrılmadıkları için Türkçe bilen ve bilmeyen tüm öğrencilerin PICTES uygulamalarına dahil edildikleri anlaşılmıştır.

Bir diğer maddede PICTES sınıfında neler öğretilmesini istersiniz? Sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 'de sunulmuştur.

Tablo 9. PICTES sınıfında öğretilmesi istenen derslerin dağılımları

Ders	Frekans(f)
Matematik	14
Fiziki Etkinlikler	4
Fen Bilimleri	2
Tüm dersler	8
Toplam	**28**

Tablo 9'da PICTES sınıfında neler öğrenmek istersiniz sorusuna 14 öğrenci matematik dersinin öğretilmesini cevabını vermiştir. Bu sayı tüm grubun %50'sine denk gelmektedir. Ancak Tablo 7'ye bakıldığında, öğrencilerin bu cevabı vermesinde ana etkenin matematik dersine ihtiyaç duymaları olmadığı, zaten başarılı oldukları dersleri öğrenmek istemeleri ve zevk aldıkları için matematik dersini öğrenme isteğinde bulunmuş olabilirler. Ayrıca öğrencilerin % 29'u tüm derslerin PICTES sınıfında öğretilmesini istemiştir. Bunun sebebi PICTES sınıfının kendi kültürlerinden olan, kendi dillerini konuşan öğrencilerden oluşması olabilir. Bir öğrenci: *" PICTES sınıfında öğretilen konulan benim seviyemin altında. Bazen sıkılıyorum onun için daha zor şeyler öğretilmesini, seviyemize göre konular anlatılmasını istiyorum"* demiştir.

Yapılan görüşmede öğrencilere PICTES sınıfının kendi eğitim ihtiyaçlarına cevap verip vermediği sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin çoğu seviyelerine uygun olmadığı için ihtiyaçların göz ardı edildiği cevabını vermişlerdir. Bir öğrenci: *" Seviye düşük olduğunu için bana uygun değil. Benim tüm derslerim çok iyi bu yüzden başka zor konular öğretilebilir."* şeklinde görüşünü açıklamıştır. PICTES sınıfında Suriyeli tüm öğrencilerin en düşük seviyede olduğu kabul edilerek öğretim yapıldığı anlaşılmıştır. Bu durumda eğitimden beklenen maksimum verim elde edilemediği için iş gücü, ekonomi, zaman, hizmet, sosyo-kültürel ve uyum anlamında israf yaşandığı düşünülebilir.

Öğrencilere, PICTES sınıfında eğitim aldıktan sonra genel başarılarında olumlu değişme olup olmadığı sorulmuştur. Bu soruya 14 Suriyeli öğrenci başarılarının arttığı cevabını vermiştir. Geriye kalan %50 oranında 14 öğrenci ise başarılarının artmasında PICTES sınıfının katkısının olmadığını belirtmiştir. *"PICTES sınıfına gitmeden önce zaten başarılıydım. Başarımı arttırmadı ama yine de PICTES sınıfına gitmeyi seviyorum. Bence güzel bir uygulama."* şeklinde cevap veren bir öğrenci durumu özetlemiştir. Seviyelerinin altında kalan öğrenci hedef davranış kazandırma faaliyetlerinin, öğrencilerin akademik hayatlarına olumlu etki yapmayacağı aşikardır.

PICTES sınıfında öğrenmekte zorlandıkları konu olup olmadığı sorusu sorulduğunda öğrencilerin hemen hepsi öğretilen konuların çok kolay olduğunu öğrenmede hiç zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Daha önce değinildiği gibi PICTES sınıfında Suriyeli öğrencilere okuma, yazma çalışmaları yapılmaktadır. Okuma yazmayı öğrenen öğrenci aynı konuyu tekrar gördüğünde zorlanmayacaktır. Bunun dışında Tablo 5'te Suriye'den yeni gelen öğrenci olmadığı, öğrencilerin Türkiye'de bulunma ortalamalarının 4 yıl olduğu belirtilmiştir. PICTES sınıfı uygulamalarının, Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye yeni geldikleri varsayımlarına dayalı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Son olarak öğrencilere; kendi sınıflarında mı yoksa PICTES sınıfında mı bulunmak istersiniz? sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin 12'si PICTES sınıfında öğrenim görmek istediklerini söylemiştir. *"PICTES sınıfında olmayı istiyorum. Çünkü orada öğretmen bilmem gerekenleri öğretiyor. Sınıfta herkes benim gibi. Kendimi daha rahat hissediyorum."* şeklinde açıklama yapmıştır. Bu ifadeden öğrencilerin yabancılık hissettikleri, kendileri gibi olan öğrencilerin arasında güvende hissettikleri, anlaşılma beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan Suriyeli öğrencilerin 16'sı kendi sınıflarında öğrenim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Bu soruya bir öğrenci: *" Tabi ki hiç düşünmeden kendi sınıfımı seçerim. Çünkü sınıfımda olmazsam yeni konular öğrenemem ve ödevlerimi aksatırım. Bu yüzden kendi sınıfımda olmak istiyorum."* diye belirtmiştir. Başka bir öğrenci: *" Kendi sınıfımda farklı dersler görüyoruz, daha çok bilgi öğreniyorum. Bunun için kendi sınıfımı tercih ediyorum."* yanıtını vermiştir. Buradan hareketle belirli bilgi seviyesinde olan öğrencilerin ruhsal ve duygusal beklentilerinin ve ihtiyaçlarının değişmesiyle okuldan beklentilerinin değiştiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören Suriyeli öğrencilerle diğer öğrencilerin yaşları farkının fazla olduğu görülmüştür.
- Ortalama 4 senedir Türkiye'de bulundukları, Türkçe dilini profesyonel yardım almadan, okulda

öğretmen ve öğrencilerden B1 ve üstü seviyede öğrendikleri gözlemlenmiştir.

- Arapçada bulunmayan ancak Türkçede bulunan *"g, ğ, p, ö, j ve ç"* gibi harfleri öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin "e" ve "i" harflerini konuşurken karıştırdıkları, telaffuz anlamında zorlandıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin matematik dersinde etkili dil becerisine gerek olmadığı için kendilerini daha başarılı gördükleri anlaşılmıştır.
- Dil problemi yaşayan Suriyeli öğrencilerin en çok Türkçe ve hayat bilgisi gibi anlama ve yorumlama becerisi gerektiren derslerde zorlandıkları anlaşılmıştır.
- Suriyeli öğrenciler, PICTES sınıfında sadece okuma-yazma çalışmaları yaptıklarını ifade etmiştir.
- PICTES sınıfı oluşturulurken yaş farkları gözetilmeksizin tüm Suriyeli öğrencilerin aynı seviyede programa dâhil edildikleri tespit edilmiştir.
- Öğrenciler; PICTES sınıflarında tüm derslerin öğretilmesi gerektiğini, tüm derslerde kendilerine takviye eğitimler verilmesinin gerekliliğini belirtmiştir.
- Öğrenciler; PICTES projesinin ihtiyaç ve beklentilerinin göz önüne alınmaması nedeniyle kendilerine uygun olmadığını düşünmektedir.
- Projenin, öğrencilerin genel başarılarına büyük oranda olumlu katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- PICTES sınıfında verilen kazanımların, Türkçe bilen öğrenciler için seviyelerinin altında, Türkçe bilmeyen öğrenciler için seviyelerinin üstünde olduğu görülmüştür.
- Suriyeli öğrenciler PICTES sınıfı yerine kendi sınıflarında öğrenim görmek istediklerini söylemiştir.

Suriye'den gelen geçici koruma altındaki öğrencilerin, okullarda sınıflara dağıtılmadan önce, akademik alt yapı oluşturması anlamında özel sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmalıdır. Suriyeli öğrenciler programa aktarılmadan, mevcut hazır bulunuşlukları test edilmelidir. Böylelikle ihtiyaç analizi yapılarak iş gücü ve zaman tasarrufu yapılabilir. Modüler programlar hazırlanarak, öğrencilerin edinmesi beklenen beceriler basamaklandırılabilir. Suriyeli öğrenciler bir modülü tamamladıklarında bir üst modüle dâhil edilebilir. PICTES sınıfında öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik seviye sınıfları açılabilir. Öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları harfler için özel materyaller geliştirilmelidir. Tüm derslerde başarının arttırılması amacıyla ihtiyaç duyulan disiplinler programa dâhil edilmelidir. Öğrenciler için hazırlanan hedef davranışlar ve içerikler, öğrenci ihtiyaçları da göz önüne alınarak güncellenmelidir. Türk kültürü öğrencilere anlatılmalı, kültürlenme süreci hızlandırılmalıdır. Öğrenciler bu gibi programlara isteğe bağlı olarak alınmalı ve öğrenci hazır olduğunda sınıflara yönlendirilmesi yapılmalıdır. PICTES eğiticisinin, sınıf öğretmenleriyle öğrencinin beceri düzeyleri, akademik başarı seviyeleri ve eğitici görüşlerinin paylaşılması sağlanmalıdır. Savaş, kıtlık, hastalık vb. olağan üstü durumlarla karşılaşan öğrencilerde olumsuz etkileri gidermek için psikolojik destek verilmelidir. Suriyeli öğrencilerin hangi sınıf düzeyinde olduğuna, rehber öğretmen, sınıf öğretmenleri, idareciler ve PICTES Eğiticisi tarafından ortak karar verilmesinin, bu doğrultuda yönlendirme yapılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Kaynakça

Çakır, M. (2001). Göçün kırkıncı yılında Almancanın ikinci dil olarak edinimini etkileyen kültürlerarası olgular. Köln: Ultima Ratio Dizisi 01.

Dilworth, P., P. (2004). Multicultural citizenship education: Case studies from social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*. 32(2), 153-186.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2003) *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry* 43(1), 48-70.

Gay, G., ve Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16

Göç İdaresi (2018). http://www.goc.gov.tr/icerik3/genel-bilgi_409_558_1094

Mülteciler.org (2018). Türkiye'deki Suriyeli sayısı mayıs 2018. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/ erişim tarihi 20.11.2018.

Nieto, S. (2004). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. Boston: Pearson Education, Inc

PICTES.meb.gov.tr (2018). http://PICTES.meb.gov.tr/www/projemiz/icerik/36

Piper, T. (2001). *And then there were two: children and second language learning.* Toronto: Pippin Publishing

Corporation.

Sülükçü, Y., ve Savaş, O. (2018). Evaluation of the program regarding PICTES Turkish proficiency and scale development workshop report, *Erciyes Journal of Education,* 2(2), 59-74

Tanrıöğen, A., ve Sarpkaya, R. (Eds.). (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, Z. F., ve Bekir, H. Ş. (2005). Erken çocukluk döneminde ikinci dil kazanımı. *Türk Dili*, Sayı 640, 294-298.

Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, (135), 60-75.

Okul Müdürlerinin Ödüllendirme Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Investigation of Teachers' Views on School Administrators' Teachers Reward System

Nurcihan Zehir Gülebi [1], Adem Bayar [2]

Özet

Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirmesi sistemine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu (zincirleme) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubu Samsun iline bağlı okullarda görev yapan 12 öğretmenden meydana gelmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcılar, öğretmenleri ödüllendirmeyi gerektiren unsurları projeler üretme, farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanma şeklinde sıralamışlardır. Katılımcılar ödüllendirmenin öğretmenlere sağladığı faydaları ise motivasyon sağlaması ve enerjiyi yükseltmesi şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca katılımcılar öğretmenlerin ödüllendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları ödülün kime verildiği ile ilgili güven eksikliği ve ödülün verilme kriterlerinin net olmaması şeklinde sıralamışlardır. Tüm bu bulgular neticesinde araştırmacılar öğretmenlerin müdürler tarafından ödüllendirilmesi sisteminin daha etkili olarak işleyebilmesi için aksayan hususların giderilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Anahtar kelimeler: Okul müdürü, ödüllendirme, öğretmen

Abstract

Purpose of this study is to explore teachers' opinions about the system of rewarding teachers by school principals. This research has been organized by phenomenological research design which is one of the qualitative research approaches. The study group of this research has been decided by snowball (chain) sampling method which is one of the purposeful sampling methods. Accordingly, the study group of this research is consisted of 12 teachers working in schools in Samsun. The data has been collected by a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions prepared by the researchers. All collected data has been analyzed by descriptive analysis method. The participants have tilted the components that require rewarding teachers as producing projects, using different teaching methods and techniques. The participants have listed the benefits of rewarding to teachers as motivation, and increasing energy. In addition, the participants have stated that they experienced the following problems in the rewarding process as lack of trust about whom the award has been given, and lack of clear criteria for awarding. As a result of all these findings, the researchers have come to the conclusion that for having more effective rewarding system, all above mentioned issues should be eliminated.

Keywords: Principal, rewarding, teacher

Giriş

Globelleşen dünyada, okulların başarısını en iyi biçimde sürdürebilecek ve bu başarıyı geleceğe aktarabilecek yöneticilerin, okulu ve toplumu iyi bir şekilde anlayıp okulun başarısı için iyi bir lider olmaları ve kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Karip ve Köksal, 1999). İçinde bulunduğumuz yüzyıl itibariyle; okulların taşıdıkları anlamlar değişirken, beklentileri karşılayabilecek amaçları da gittikçe karmaşık hale gelmektedir. Toplumun okullardan beklentilerinin giderek artması, bu konuda yetersiz kalan okulları etkililiklerini artırma konusunda daha çok çalışmak zorunda bırakmıştır (Pehlivan, 2000). Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında; okulların etkililiğini artırmada okul müdürlerinin anahtar rol durumda oldukları görülmektedir (Karip ve Köksal, 1999).

Okul müdürü; tavır ve tutumlarını, öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini göz önüne alarak düzenlerse görevini başarı ile yerine getirmiş olur (Bursalıoğlu, 1982). Okul müdürü çoğu konularda öğretmenlerini dikkate almalı ve bu durum öğretmenlere hissettirilmelidir. Eğitim- öğretim sürecinin verimli bir şekilde devam edebilmesi için personelin mutlu olması gerekir. Moralleri yükseltmek için alınması gereken önlemlerin başında okul müdürünün, çalışanlarına örnek olması gerekir. Ayrıca okul müdürü, öğretmenlerinde hizmet duygusunu bilinçli bir şekilde uyandırmalıdır (Tutum, 1979). Kurum içerisinde moralin yüksek olması, okul müdürünün öğretmenlere yaklaşımı, fikirlerine ve kişiliklerine değer vermesi ile yakından ilişkilidir (Bingöl, 1984). Öğretmenler, kendi ilgi alanlarına ve kabiliyetlerine yönelik konularda fikirlerinin alınmasıyla eğitim-öğretim sürecine etkin bir şekilde katılmış ve fikirlerine değer verildiğini düşünmüş olur (Atay, 2001).

[1] Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, n.zehirgulebi@gmail.com
[2] Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, adembayar80@gmail.com

Ödül

Ödül, insanın davranışlarına şekil veren, kuşkusuz hayatımızda sıklıkla yer alan bir kavramdır. Bireyler, doğumdan ölüme kadar, hayatının her yerinde (aile, okul, iş vb.) göstermiş olduğu olumlu davranışları karşılığında ödüllendirilmektedir (Yiğit, 2003).

Ödül, işgörenin görevini layıkıyla yerine getirdiğinde verilen bir güdü kaynağı olmasının yanında o davranışın bireyde yerleşmesini sağlayan bir pekiştireçtir (Başaran, 2000). Performansı yüksek olan çalışanlara teşekkür etmenin yollarından biri de ödüllerdir (Barutçugil, 2004). Alanyazına bakıldığında ödüllerin genel olarak içsel ve dışsal olmak üzere iki tür olduğu görülmektedir: İçsel ödüller; bireylere başarı duygusunu tattıran ve bireylere yaptığı işte özgüven kazandıran, manevi doyumu yaşatan durumlardır. Dışsal güdüler ise daha çok maaş artışı gibi maddi anlam taşıyan ödüller olmakla birlikte, genellikle yöneticiler tarafından verilen ödüllerdir (Tuna ve Türk, 2008). Takdir edilme, övgü, tanınma vb. ödüller içsel; maaş artışı, ikramiye, terfi vb. ödüller ise dışsal ödül kapsamına girmektedir. İşgörenlerin hemen hemen hepsi içsel ödüllere daha çok değer vermektedirler. Çünkü içsel ödüller işgörenlerin tatmini, verimliliği ve motivesi üzerinde daha çok etkili ve önemlidir (Lundy ve Cowling, 1996; Newstrom ve Davis, 2002). İşgörenlerin performansları ve davranışlarını etkilemede içsel ödülün, dışsal ödüle göre daha etkili olduğu görülmektedir (Szilagyi ve Wallace, 1990). Bu bağlamda yöneticiler, ödüllerin etkililiğini artırmak istiyorsa içsel ve dışsal ödülleri dengeli bir şekilde kullanmalıdır (Newstrom ve Davis, 2002). Çünkü davranışları etkilemede, içsel ve dışsal ödüller arasında anlaşılmaz ve karmaşık bir bağ vardır (Szilagyi ve Wallace, 1990).

Ödüllendirmeyi Gerektiren Unsurlar

Ödüllendirme, işgörenin verimini artırmak ve onda kalıcı hale getirilmesi istenen davranışı pekiştirmek için etkili bir yöntemdir (Basaran, 2000). İşgörenin mesleki doyumu üzerinde ödüllendirmenin etkisi büyüktür (Byars ve Rue, 1997; Wong ve Wong, 2005).

Ödüllendirmenin amacı, işgöreni motive ederek performansını artırmak ve kişisel ihtiyaçlarını giderebilmektir (Armstrong ve Murlis, 2004; Szilagyi ve Wallace, 1990). İş görenler ödüllendirmeler sayesinde, kendilerini kurumun bir üyesi gibi hissederek kuruma etkin bir şekilde katılma ve kurumda kalma davranışlarını gösterirler (Steers, Porter ve Bigley, 1996; Szilagyi ve Wallace, 1990). İçsel ya da dışsal ödül alamayan kurum üyeleri, kurumda uzun süre kalmak istemezler (Gürsel, 2003). Kurum amaçlarına ulaşmada ödüllendirmeyi bir araç olarak görürse, amaçlarına da kolay ulaşabilir. Verdiği hizmetin karşılığını alan, sevilen, sayılan ve takdir edilen bir öğretmen mutlu olur ve bu mutluluk onu daha güzel işler yapmaya iter. Başarısının ödüllendirildiğini gören öğretmen, mesleğine daha sıkı sarılır ve başarı duygusunu daha fazla yaşamak ve devam ettirebilmek için daha çok çalışır (Silah, 2007). Öğretmenlerin mesleğine bağlılığını artırmak ve onların potansiyelini en üst düzeye çıkarmak isteyen bir okul müdürünün kullanabileceği en güzel yöntem, ödüllendirme yöntemi olabilir.

Ödüllendirmenin Sisteminin Yararları

Yönetim bilimi ödülü, işgörenler için bir güdüleme aracı olarak görür (Wong ve Wong, 2005). Kurumlarda, işgörenin işini sevmesi ve iş yerine bağlılık göstermesinin sağlanmasında ödül uygulamaları önemli bir yer tutar (Karatepe, 2008).

Bireyler yaptıkları işin karşılığını almak, yaptıkları işle ilgili beğenileri toplamak isterler (Bentley, 1999). Kişiyi tatmin ve motive eden en önemli unsur başkaları tarafından övgüler almak ve onure edilmektir (Eren, 2003). Bu bağlamda yapılan araştırmalara bakıldığında da en fazla güdüleyici özelliğe sahip ödüller arasında teşekkür etme, kutlama, takdir etme ve onurlandırma görülmektedir. Yöneticiler tarafından sıklıkla kullanılabilecek bu ödüller, hiçbir maliyet gerektirmediğinden daha kolay uygulanabilir (Barutçugil, 2002). Motivasyonun yüksek olduğu kurumlara bakıldığında, işgörenin göstermiş olduğu küçük başarıların bile kutlandığı görülmektedir (Spitzer, 2008). İşgörenleri etkileme aracı olarak içsel ödüllerin yanında dışsal ödüllere de yer verilmelidir. İşgörenlerini etkilemek isteyen bir okul müdürü, takdir etme, kutlama vb. içsel ödüller yanında terfi, ücret artışı, ikramiye vb. dışsal ödüllere de yer vererek bireyleri farklı yönlerden etkileme gücünü de elinde bulundurabilir (Aydın, 2000).

Okul yönetiminde ele alınması gereken en önemli konulardan biri, öğretmenlerin ödüllendirilmesidir (Wong ve Wong, 2005). Öğretmenleri ödüllendirmek, onların okul içi moral seviyesi yükseltmek için önemlidir ki bu ödüllendirmeyi de müdürün özenli bir şekilde yapması gerekmektedir. Çünkü ödül, aslında sosyal bir ihtiyaçtır (Bursalıoğlu, 2002). Ödüllendirilen öğretmenler çevresindeki herkese karşı fayda sağlayacaktır (Balcı, 1991). Ödüllendirilen öğretmenler mutlu olur, mutlu olan bir öğretmenin moral düzeyi yüksek olacağından bu durum onun iş yaşamına yansır ve mesleki doyuma ulaşması sağlanmış olabilir. Öğretmenin doyuma ulaşmış olması işine daha çok sarılmasına ve öğrencilerine daha çok yarar sağlamasına neden olabilir.

Bir öğretmen; yapması gereken işleri, ondan beklenen görevleri, olması gerektiği şekilde yaptığında, içsel ve dışsal ödüllendirilmelerle davranışı pekiştirilmeli ve özendirilmelidir (Başaran, 2000; Silah, 2007). Bu bağlamda yapılan ödüllendirmenin etkili olması için öğretmenden beklenen görevlerinin alt ve üst sınırlarının belirlenmesi gerekir. Alt ve üst sınırların belirlenmesi okuldaki görev standartlarının belirlenmesi anlamına gelmektedir. Görev standartlarının belirlenmemiş olması, hangi öğretmenin hangi davranış karşısında ödül almaya hak kazandığını belirleme noktasında sıkıntı meydana getirir. Görev standartları belirlenmemiş bir okulda; rastgele bir ödüllendirme sisteminin uygulanması, uygulanmamasından çok daha fazla sıkıntı meydana getirir ve bu durum da sakıncalıdır (Başaran, 2000).

Yöntem

Bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirme sistemine ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, belli olay veya olguları doğal ortamları içerisinde uzun süreli derinlemesine ve farklı yönlerden incelemektir (Işıkoğlu, 2005). Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir bilgiye sahip olmadığımız olaylar hakkında bilgi edinmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kartopu (zincirleme) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu (zincirleme) örnekleme yöntemi, araştırılan konu ile ilgili bilgi edinebilecek kişilerin örnekleme dahil edilmesiyle başlar ve bu kişilerin önerdikleri kişilerin örnekleme dahil edilmesiyle devam eder. Böylece araştırmanın örneklemi kartopu gibi giderek büyür (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 yıllarında Samsun iline bağlı okullarda görev yapan 12 öğretmenden meydana gelmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda maddeler belirlenerek maddelere ait frekanslara yer verilmiştir. Betimsel analiz; çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlamasıdır. Bu analiz türü, elde edilen bulguları özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmayı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bulgular

Bu bölümde ödüllendirme tanımı, ödüllendirmenin gerekliliği, ödüllendirmenin öğretmenlere sağladığı faydalar ve okul müdürlerinin ödüllendirme sistemlerine yönelik tespitler sayısal değerlerle verilmiştir. Araştırmacılar öğretmenlere ilk olarak "Ödüllendirme nedir? Kaç tür ödüllendirme vardır?" sorusunu yöneltmiştir. Öğretmenlerin ödüllendirme kavramına yönelik tanımlamalarına Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1. Ödüllendirme kavramına ilişkin görüşler

Ödüllendirme kavramına ait tanımlamalar	**f**	**%**
Sözlü geri bildirim	4	23,5
Teşvik aracı	4	23,5
Motivasyona yönelik davranış	4	23,5
Maddi geri bildirim	3	17,5
Destek göstergesi	2	12
Toplam	17	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi öğretmenler ödüllendirme kavramını en çok sözlü bildirim, teşvik aracı ve motivasyona yönelik davranış olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte ödüllendirme kavramını, maddi geri bildirim ve destek göstergesi olarak tanımlayan öğretmenler de olmuştur.

Araştırmacılar ikinci olarak öğretmenlere "Öğretmenleri ödüllendirme gerekli midir? Öğretmenleri ödüllendirmeyi gerektiren unsurlar nelerdir? Neden?" sorusunu yöneltmiştir. Öğretmenlerin ödüllendirmenin gerekliliğinin nedenlerine ilişkin görüşler Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 2. Ödüllendirmenin gerekliliğinin nedenlerine yönelik görüşler

Nedenler	**f**	**%**
Motivasyon sağlama	8	50
Teşvik sağlama	4	25
Doğru yolda olduğunu gösterme	4	25
Toplam	16	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi ödüllendirmenin gerekli olduğunu söylemişlerdir. Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmenlerden 8'i motivasyon sağlaması gerekçesiyle gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında 4 öğretmen teşvik sağlama, 4 öğretmen ise doğru yolda olduğunu göstermesi gerekçelerinden dolayı ödüllendirmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 3. Ödüllendirme gerektiren unsurlara ait öğretmen görüşleri

Ödüllendirme Gerektiren Unsurlar	**f**	**%**
Projeler üretme	5	20
Fark yaratan etkinlikler	5	20
Kullanılan yöntem ve teknikler	4	16
Veli memnuniyeti sağlama	2	8
Sınıf hakimiyeti güçlü	2	8
Çalışma şartları	2	8
Mesleki gelişime önem verme	2	8
Akademik çalışmalar yapma	1	4
Sorumluluk alma	1	4
Okul tanıtımını yapma	1	4
Toplam	25	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, ödüllendirme gerektiren unsurların başında projeler üretme, fark yaratan etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında veli memnuniyeti, sınıf hakimiyeti, çalışma şartları, mesleki gelişime önem verme, akademik çalışmalar yapma, sorumluluk alma ve okul tanıtımı yapma gibi unsurları da sıralamışlardır:

Araştırmacılar üçüncü olarak öğretmenlere, "Ödüllendirme öğretmenlere hangi faydaları sağlar?" sorusunu yöneltmişlerdir. Ödüllendirmenin sağladığı faydalara yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Ödüllendirmenin öğretmenlere sağladığı faydalara yönelik görüşler

Faydalar	**f**	**%**
Motivasyon sağlaması	9	24
Enerjiyi yükseltmesi	7	19
Teşvik etmesi	6	16
Mesleğini sevmesi	4	11
İç huzur sağlaması	4	11
Doğru yolda olduğunu hissettirme	3	9
Aidiyet hissi geliştirmesi	2	5
Onure etmesi	2	5
Toplam	37	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, ödüllendirmenin sağladığı faydaları sıralarken en çok motivasyon sağlaması, enerjiyi yükseltmesi ve teşvik etmesi özelliklerini söylemişlerdir. Ayrıca ödüllendirmenin mesleğini sevmesine, iç huzur sağlamasına, doğru yolda olduğunu hissettirmesine, aidiyet hissi geliştirmesine ve onure etmesine fayda sağladığı da belirtilmiştir.

Araştırmacılar dördüncü olarak öğretmenlere, "Okulunuzda bir ödüllendirme sistemi var mı? Varsa bu sistem içerisinde ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?" sorusunu yöneltmiştir. Ödüllendirme siteminin varlığı ve sistem ile ilgili yaşanılan sorunlara yönelik görüşler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Ödüllendirme sisteminin varlığı ve sistemle ile ilgili yaşanılan sorunlara yönelik görüşler

Durum	**f**	**%**	**Sorunlar**	**f**	**%**
Yok	6	50	….....	0	0
Var	3	25	Ödülün kime verildiği ile ilgili güven eksikliği	4	33
			Ödül verilme kriterlerindeki netliğin sağlanamaması	3	25
			Öğretmenler arası uyum problemleri	1	8
Kısmen	3	25	Sadece öğrencilere var	2	17
			Sadece manevi ödüllendirme	2	17
Toplam	12	100	Toplam	12	100

Tablo 5' te görüldüğü gibi öğretmenlerden 6' sı okullarında bir ödüllendirme sistemi olmadığını, 3'ü okullarında bir ödüllendirme sistemi olduğunu, 3'ü de okullarında ödüllendirme sisteminin kısmen olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmacılar beşinci olarak öğretmenlere, "Sizce etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturmak için neler yapılmalıdır?" sorusunu yöneltmişlerdir. Etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturmak için yapılabileceklere ilişkin görüşler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturmak için yapılabileceklere ilişkin görüşler

Öneriler	**f**	**%**
Kriterleri açık ve net olarak belirlenmeli	7	39
Objektif kriterler olmalı	5	28
Objektif kontrol komisyonu kurulmalı	2	11
Kriterler ortak kararla oluşturulmalı	2	11
Performans değerlendirme	2	11
Toplam	18	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturabilmek için öğretmenlerin çoğu kriterlerin açık ve net belirlenmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunlar dışında objektif kriterler olmalı, objektif bir kontrol komisyonu kurulmalı, kriterler ortak kararla oluşturulmalı ve performans değerlendirme yapılmalı şeklinde ifadelerde dile getirilmiştir.

Son olarak araştırmacılar öğretmenlere, "Okul müdürü olsaydınız etkili bir ödüllendirme sistemine sahip olmak için neler yapardınız?" sorusunu yöneltmişlerdir. Bu soruya yönelik verilen cevaplar Tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7. Etkili bir ödüllendirme sistemine sahip olmak için okul müdürü olarak yapılacaklar

Okul Müdürü Olarak Yapılacaklar	**f**	**%**
Kriterleri tüm personelle belirleme	3	17
İlgi gösterme, gönlünü hoş tutma	3	17
Grup ödüllendirmesi	3	17
Velinin yanında onure etme	2	11
Objektif kriterler oluşturma	2	11
MEB'e bilgi verme	1	6

Yıl sonu değerlendirme raporu	1	6
İstişare toplantıları düzenleme	1	6
Performans raporu düzenleme	1	6
Öğretmenlerin etkinliklerine katılma	1	6
Toplam	18	100

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürü olmaları durumda etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturmak için kriterleri tüm personelle belirleme, ilgi gösterme (gönlünü hoş tutma), grup ödüllendirmesi gibi faaliyetlerde bulunabileceklerini ifade etmişlerdir. Bunların dışında velinin yanında onure etme, objektif kriterler oluşturma, MEB'e bilgi verme, yıl sonu değerlendirme raporu düzenleme, istişare toplantıları düzenleme, performans raporu düzenleme gibi faaliyetlerde bulunabileceklerini de dile getirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin ödüllendirme sistemine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlerin ödül kavramı ile ilgili maddi ve manevi ödül olarak iki türlü ödüllendirmeden bahsettiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin ödüllendirmenin öğretmenler için gerekli olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenler, motivasyon sağlama, teşvik sağlama ve doğru yolda olduğunu gösterme gerekçeleriyle ödüllendirmeyi gerekli bulduklarını açıklamışlardır. Bu bağlamda ödüllendirmenin, öğretmenlerin moral ve motivasyonu için gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir. Aydın (2000)'a göre ödüllendirme çalışanları motive etme aracıdır. Yıldırım (2008) yaptığı çalışmada; ödüllendirmenin öğretmenleri motive olmasına, çalışmaya teşvik etmesine ve mesleğini severek yapmasına neden olduğunu ortaya koyması bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler; ödüllendirme gerektiren unsurların en başında, projeler üretme ve fark yaratan etkinlikler uygulama olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Çelebi, Vuranok ve Turgut (2015)'da yaptıkları çalışmada ödüllendirmede başarılı olan öğretmenlere öncelik verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, ödüllendirme başarısı yüksek olan öğretmenlere yapılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler; ödüllendirmenin motivasyon sağlaması, enerjiyi yükseltmesi ve teşvik etmesi gibi sebeplerden dolayı öğretmenlere fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Silah (2007)'a göre ödül alan öğretmen mutlu olur ve mutlu olan öğretmen de daha verimli ve istekli çalışır. Çelebi, Vuranok ve Turgut (2015) yaptıkları çalışmada, ödüllendirmenin sağladığı en önemli faydanın motivasyon sağlaması olduğunu göstermektedir. Ödüllendirme, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak mesleğine bağlılığını olumlu yönde artıracağından daha verimli ve enerjik çalışmasını sağlayabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı okullarında bir ödüllendirme sistemi olduğundan ancak bu sistemle ilgili bazı sorunlar yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bu sorunları ise; ödül verilme kriterlerindeki netliğin sağlanamaması, ödülün kime verildiği ile ilgili güven eksikliği ve öğretmenler arası uyum problemleri şeklinde sıralamışlardır. Yiğit (2003) ve Tonbul (2002)'un yaptığı çalışmalarda, öğretmenler ödüllendirme sisteminin yeterince adil olmadığından bahsetmektedirler. Çelebi, Vuranok ve Turgut (2015) yaptıkları çalışmada ödüllerin idareye yakın olan kişilere, adil olmayan bir şekilde dağıtılması sorunlarına değinmişlerdir. Ayrıca Sabancı (1999)'da yaptığı çalışmada, ödüllendirme için açık ve net ölçütlerin ortaya koyulmadığı sorununa değinmiştir. Bu anlamada bahsi geçen çalışmalar, bu araştırmayla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler, etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturabilmek için yapılması gereken en önemli şeyin kriterlerin açık ve net bir şekilde belirlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bu araştırmayla benzer olarak Yıldırım (2008) ve Keskin (2010) yaptıkları çalışmalarda, etkili bir ödüllendirme sistemi için ödüllendirme mevzuatının açık ve net bir şekilde ortaya koyularak objektif değerlendirme yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşmışlarıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin müdürler tarafından ödüllendirilmesi sisteminin daha etkili olarak işleyebilmesi için aksayan hususların giderilmesinin gerekli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin; kendilerini bir okul müdürü olarak düşündüklerinde, etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturabilmek için ilk olarak kriterleri tüm personelle belirleme ile işe başlamayı tercih ettikleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara dayanarak; öğretmenlerin işini severek yapması, verimli çalışmalarına olumlu katkı sağlamak amacıyla ödüllendirmenin yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda okul müdürleri etkili bir ödüllendirme sistemi oluşturmak için öncelikle kriterleri net bir şekilde ortaya koymalı, herkesin bildiği şeffaf ve objektif bir değerlendirmeyi esas almalıdır. Tüm öğretmenler oluşturulan ölçütlerden yeterince haberdar olmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak unsurlara daha fazla yer verilmelidir. Bunun için de okullarında öğretmenler ile birlikte yeni bir ödüllendirme sistemi geliştirilmelidir.

Kaynakça

Armstrong, M. ve Murlis, H. (2004). *Reward management: a handbook of remuneration strategy and practice.* London: Kogan Page.

Atay, K. (2001). İlköğretim okulu müdürlerinin genel iş ve tutum ve davranışları. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları,* 28, 471-482.

Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6, 121–128.

Barutçugil, K.S. (2002). *Performans yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi.* İstanbul: Kariyer.

Başaran, K.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.

Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme*. O. Yıldırım (Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

Bingöl, D. (1984). *Çalısma psikolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F.Yayınları.

Bursalıoğllu, Z. (1982). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 107.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Byars, L.L. ve Rue, L.W. (1997). *Human resource management*. Chicago: Irwin.Lundy ve Cowling, 1996.

Çelebi, N., Vuranok, T.T. ve Hasekioğlu Turgut, I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 75-104.

Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.

Gürsel, M. (2003*). Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi. http://forum.memurlar.net/topic.aspx?id=269286 (23 Mayıs 2007- 30 Mayıs 2007).

Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim araştırmaları*, 20, 158- 165.

Karatepe, S. (2008). Ödüllendirme yönetimi: Örgütlerde güdülemeye duyarlı bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi,* 60(4), 117–132. http://www.politics.ankara.edu.tr/ dergi/ pdf/ 60/4/ Karatepe_Selma.pdf (6 Agustos 2008).

Karip, E. ve Köksal K. (1999). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, *Eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 18, 193-207.

Keskin, A. (2010). *Ödüllendirmenin ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri ve yöneticileri güdüleme düzeyi (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lundy, O. ve Cowling, A. (1996). *Stratejic human resource management*. London: Routledge Publish.

Newstroom, J.W. ve Davis, K. (2002). *Organizational behavior: human behavior at work*. Boston: McGraw-Hill/Irwin.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. M. Bütün ve S.B. Demir, Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Pehlivan, İ. (2000). *Etkili okul eğitici ve yönetici eğitimi seminer notları*. Ankara: Eğitim Sen Eğitim Bilim ve Kültür Emekçileri Sendikası.

Sabancı, A. (1999). Ödül sisteminin ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve is doyumu sağlama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19, 363–391.

Silah, M. (2007). Eğitim örgütlerinde hizmetin niteliğini arttırmak için personelin ödüllendirilmesi.

http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi7makale/94.pdf (27 Mayıs 2007).

Steers, R.M., Porter, L.W. ve Bigley, G.A.(1996). *Motivation and leadership at work*. New York: McGraw-Hill.

Spitzer, D.R. (2008). *Power rewards: rewards that really motivate*. http://www.pignc-ispi.com/articles/motivation/spitzer-rewards.htm (2Agustos 2008).

Szilagyi, A.D. ve Wallace, M.J.(1990). *Organizational behavior and performance*. New York: Harper Collins Publishers.

Tonbul, Y.(2002). *İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerine dönük ödüllendirme uygulamaları etkililiği ve öğretim performansına dayalı öğretmen ödüllendirme yaklaşımı.* Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tuna, M. ve Türk, M.S. (2008). *Kamu ve özel sektör matbaa işletmelerinde çalışanların içsel motivasyon düzeylerinin karşılaştırılması.* http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/ (31 Temmuz 2008).

Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİ Yayınları.

Wong, P.M. ve Wong, C.S.(2005). Promotion criteria and satisfaction of school. *Educational Managment Administration Leadership,* 33(4), 423–447.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, M.C. (2008). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin öğretmenlerin ödüllendirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.*56, 663-690.

Yiğit, M. (2003). *Öğretmenlerin ödül ve cezaya ilişkin algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Okul Temelli Yönetim Bağlamında İskandinavya ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Comparison of The Scandinavian Countries and Turkish Education Systems in The Context School Based on Management

İbrahim Çankaya [1], Avni Aytekin [2]

Özet

Bu çalışmanın amacı okul temelli yönetim bağlamında İskandinav Ülkeleri Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemini karşılaştırmaktır. Çalışma, nitel araştırma yönteminde durum desenindedir. Veriler, doküman analizi ile OECD raporlarından elde edilmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Türkiye'de finansman yönetimi ile eğitim ve öğretimi planlamada okullar % 10, bakanlık ise % 70 oranında yetkilidir. Okullar, İzlanda'da % 60, İsveç'te % 35, Danimarka'da % 30, Finlandiya'da % 20 ve Norveç'te % 15 oranında karar verme yetkisine sahiptir. Öğrencilerin yıllık okulda geçirdikleri süre İskandinav Ülkelerinde ortalama 800 saat, Türkiye'de 720 saattir. Öğretmenler tarafından öğrenci izleme İskandinav Ülkelerinde zorunlu, Türkiye'de ise isteğe bağlıdır. Ebeveynlerin kurs ve seminerlere katılım oranı İskandinav Ülkelerinde % 20, Türkiye'de % 6 düzeyindedir. İskandinav ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılması zorunludur. Türkiye'de ise öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı isteğe bağlıdır. İskandinav Ülkelerinde okul merkezli bir eğitim hareketi mevcuttur. Türkiye'de okullar eğitimde daha fazla karar verme yetkisine sahip olmalıdır.

Anahtar kelimeler: Okul temelli yönetim, karşılaştırmalı eğitim, Türk eğitim sistemi, İskandinav ülkeleri eğitim sistemi.

Abstract

The aim of this study is to compare the education system of the Scandinavian countries with the Turkish education system in the context of school based on management. The study is in the qualitative research method and in the case pattern. Data were obtained from the OECD reports with document analysis. The data were analyzed descriptively. Financial management and planning of education and training in schools in Turkey, 10%, 70% is authorized ministry. Schools have authorized in Iceland, 60% in Sweden, 35% in Sweden, 30% in Denmark, 20% in Finland and 15% in Norway. Time spent in the school year of students in the Scandinavian Countries 800 hours, 720 hours in Turkey. Monitoring of students by teachers is compulsory in the Scandinavian country, is optional in Turkey. Courses and seminars with participation rates of 20% in the Scandinavian country of parents is 6% in Turkey. It is mandatory for teachers to participate in vocational development activities in Scandinavian countries. It is optional for teachers to participate in vocational development activities in Turkey. There is a school-based education movement in Scandinavian countries. The school should have more decision-making authority in education in Turkey.

Keywords: School based management, comparative education, Turkish education system, Scandinavian Countries education system.

Giriş

Dijital dönüşümün yaşandığı dünyada merkezi bürokratik anlayışla yönetilen eğitim örgütlerinin yapısal olarak değişmesi zorunlu hale gelmiştir. Birçok ülkede politika yapıcıları eğitim sistemlerinde yeni düzenlemelere gitmektedir. Bu düzenlemelerin karşılığı olarak geleneksel merkeziyetçi bir okul yönetim anlayışına sahip birçok ülke okullarda belli uzmanlık alanlarında okul özerkliğini ve yerelleşmeyi düşünmektedir (Woessmann et al. 2009). Okulun kendini yönetmesi olarak da ifade edilen okul özerkliği veya okul temelli yönetim, 30 yıldan beri eğitim politikalarının odağındadır (Brown & Chooper, 2000; Caldwell, 2005; Cheng, 1996). Özellikle İngiltere, Yeni Zelanda, Avusturalya, Birleşik Devletler, Kanada ve İskandinavya ülkelerinde farklı okul temelli yönetim uygulamaları mevcuttur. Okul temelli yönetim okulun hedefleri, amaçları, politikaları, programı, standartları ve hesap verebilirliği çerçevesindeki görevleri ile ilgili önemli konularda karar alma yetki ve sorumlulukların okul düzeyinde sistematik yerelleşmesidir. Okul temelli yönetim, okul düzeyinde yetki ve sorumluluğun artırılması olarak ta kabul edilir. Okul temelli yönetimin temel esasları arasında öğretmen liderliğini geliştirmek yer almaktadır (Caldwell, 2005). Okul temelli yönetim eğitim, finansman, personel seçme gibi konularda okulların tam özerklik sahibi olmaları anlamına geldiği gibi okulların belli başlı işlerinde özerklik sağlaması olarak da görülebilir (Gertler, Patrinos & Rubio-Codina,2007).

Okul temelli yönetim yaklaşımının dünyada kabul görmesiyle birlikte Türkiye'de de okul temelli yönetim veya okul özerkliği bağlamında alan yazında ve kamuoyunda tartışmalar ve farklı öneriler olmasına rağmen eğitim sisteminin işleyişinde eğitim bürokrasisinden vazgeçilemediği görülmektedir. Okul temelli yönetim konusunda farklı ülkelerdeki uygulamaların bilinmesi Türkiye'de bu konudaki tartışmaların çözüme kavuşmasını kolaylaştırabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı okul temelli yönetim yaklaşımına ilişkin İskandinav

[1] Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ibrahim.cankaya@usak.edu.tr
[2] Muğla İli Ula İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü, Türkiye, avfizikci@gmail.com

ülkelerindeki bazı verileri Türk Eğitim Sistemine ilişkin verilerle karşılaştırılarak okul temelli yönetim bağlamında Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumunu değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitimde karar verme yetkisi bakımından İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?
- Öğrencilerin yıllık okulda geçirdikleri zaman oranları bakımından İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?
- Öğretmenlerin yıllık ortalama okulda eğitim faaliyetlerine ve öğretime harcadıkları zaman oranları bakımından İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?
- Öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumuna ilişkin İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?
- Ebeveynlerin öğrenme etkinliklerine katılım oranı bakımından İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?
- Öğrenci izleme oranları bakımından İskandinav Ülkeleri ile Türk Eğitim Sisteminin mevcut durumu nedir?

Yöntem

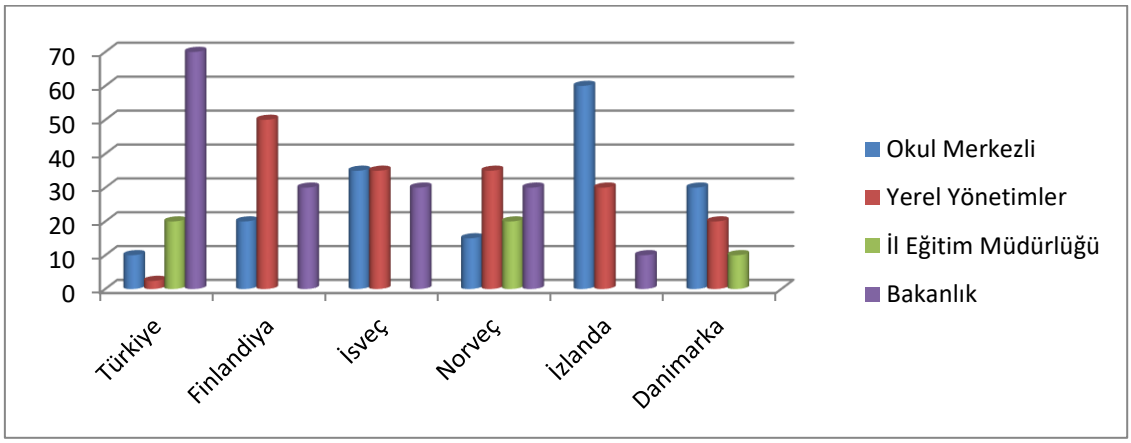
Çalışma nitel araştırma yönteminde durum çalışması desenidir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Buradaki amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçları detaylı olarak ortaya koymaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, EUROSTAT (2019) ve OECD (2018) veri tabanlarından indirilmiştir. Veri kaynaklarından doğrudan indirilen rakamlar grafik biçimine dönüştürülmüştür. Çalışmanın geçerliliği verilerin çeşitli kaynaklardan indirilmesi ve doğrudan alıntılanması ile sağlanmıştır. Çalışmanın güvenirliği ise farklı kaynaklardan elde edilen verilerin tutarlılığı (kanıt) ile sağlanmıştır. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz; elde edilen verilerin, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Balcı,2013).

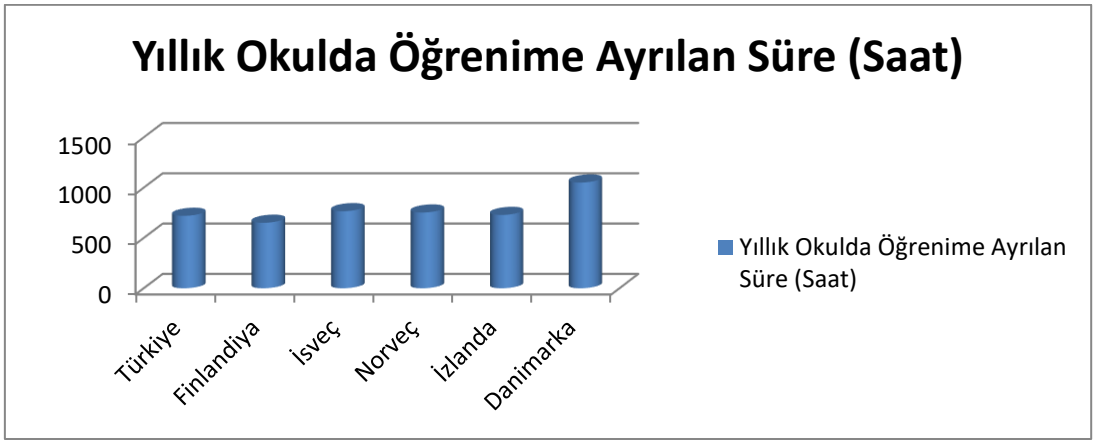
Bulgular

Bu bölümde OECD (2018) ve Eurostat (2019) raporlarından alınan eğitimde karar verme yetkisi, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, öğretmenleri okulda geçirdikleri zaman, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, ebeveynlerin öğrenme aktivitelerine katılımı ve öğrenci izleme oranlarına ilişkin veriler karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir.



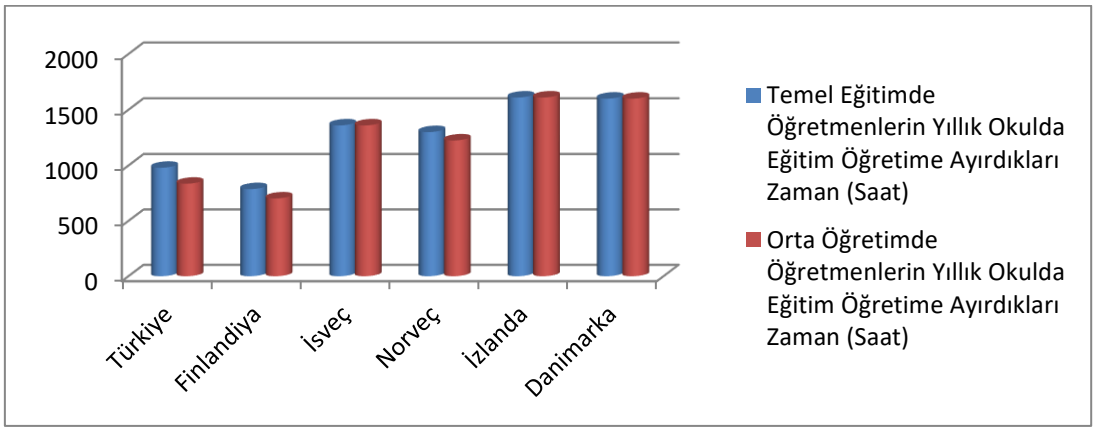
Şekil 1. Eğitimde karar vermede yetki dağılımı

Şekil 1'de Türk Eğitim Sisteminde finansman yönetimi ve eğitim ve öğretim etkinliklerini planlama hususlarında karar vermede % 10'nun okul yetkisinde, % 70'in bakanlığın yetkisinde olduğu görülmektedir. Bu konularda karar verme yetkisinin İzlanda'da % 60'ı, İsveç'te % 35'i, Danimarka'da % 30'u, Finlandiya'da % 20'si ve Norveç'te ise % 15'i okula devredildiği görülmektedir (OECD,2017). Eğitimde İskandinav ülkelerindeki okullar Türkiye ile kıyaslandığında karar verme konusunda daha yetkilidir. İskandinav ülkelerinde okul temelli yönetim hareketinin olduğu söylenebilir.



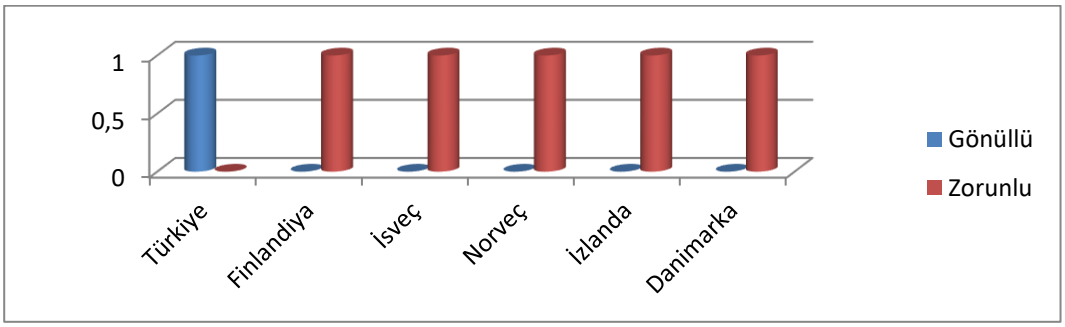
Şekil 2. Öğrencilerin yıllık okulda geçirdikleri zaman

Şekil 2'de görüldüğü gibi İskandinav Ülkelerinde yıllık ortalama öğrencilerin okulda eğitim ve öğretim etkinlikleri için geçirdikleri süre 800 saat iken, Türkiye'de 720 saattir (OECD,2017). Okul temelli yönetim hareketinde önemli olan unsurlardan biri de öğrenciler için okulda öğretime ve sosyal etkinliklere ayrılan zamandır. Bu konuda İskandinav ülkelerinde okulların daha aktif ve eğitimin merkezinde olduğu görülmektedir.



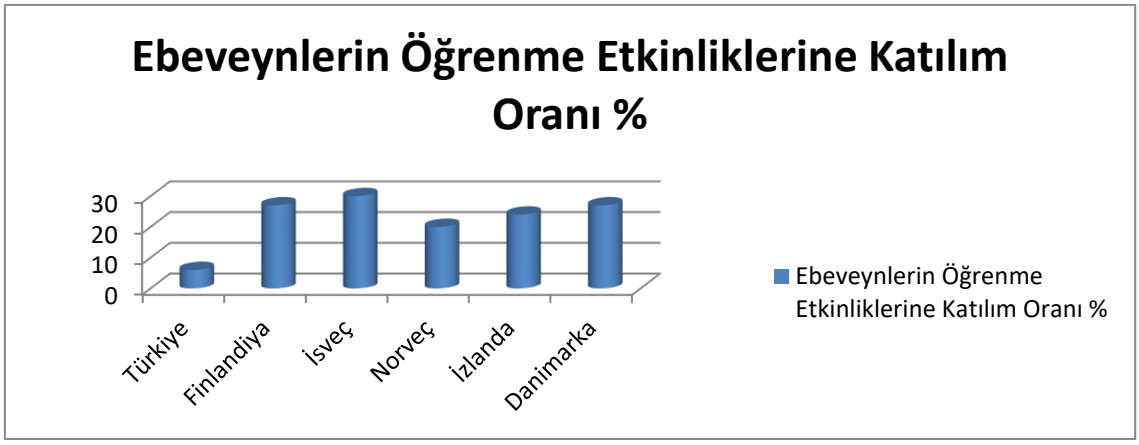
Şekil 3. Öğretmenlerin yıllık ortalama okulda eğitim ve öğretime harcadıkları süre

Şekil 3'te görüldüğü gibi İskandinav ülkelerinde temel eğitimde öğretmenlerin yıllık okulda harcadıkları zaman ortalama 1332 saat iken, Türkiye'de 980 saate karşılık gelmektedir. Ortaöğretimde ise öğretmenlerin yıllık ortalama okulda harcadıkları zaman İskandinav ülkelerinde 1300 saat iken, Türkiye'de 830 saate karşılık gelmektedir (OECD,2017). İskandinav ülkelerinde öğretmenlerin okul içi eğitim etkinlikleri ve öğretime Türkiye'deki öğretmenlere kıyasla daha fazla zaman ayırdıkları söylenebilir.



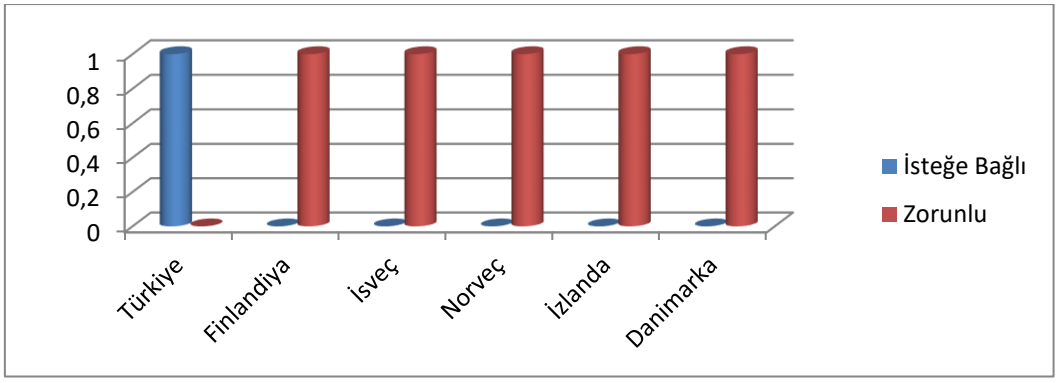
Şekil 4. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri

Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri çerçevesinde farklı akademik ve sosyal faaliyetlere katılımı gönüllülük esasına dayalı iken, İskandinav ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları zorunludur. Türkiye açısından öğretmenlere yönelik mesleki gelişim eğitimleri okul gelişimi açısından zorunlu olmalıdır.



Şekil 5. Ebeveynlerin öğrenme etkinliklerine katılım oranı

Şekil 5'de görüldüğü gibi İskandinav Ülkelerinde ebeveynlerin (30-64 yaş) informel öğrenme faaliyetlerine (yetiştirme ve beceri kursları, seminer, konferans) katılım oranı ortalama % 20'nin üzerindeyken, Türkiye'de ebeveynlerin informel öğrenme faaliyetlerine katılım oranı % 6 düzeyinde kalmıştır (OECD,2017). Bu durum yetişkin eğitimi konusunda okulun yanı sıra, sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimlerin eğitime destek konusunda aktif olduklarının bir göstergesi olarak ta değerlendirilebilir.



Şekil 6. Öğrenci izleme sistemi

Okul dışı zamanlarda öğrenci izleme yada öğrenci mentörlüğü yapmak Türkiye'de öğretmenlerin tercihine bırakılmışken, İskandinav ülkelerinin tamamında okul tarafından öğretmenlerden yapılması istenilen bir görevdir (Eurostat,2019). Bu yaklaşım öğrencilerin sosyal yaşamında okul etkisi bakımından fark yaratabilecek bir destekleyici eğitim uygulaması olarak kabul edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye ve İskandinav Ülkeleri arasında okul temelli yönetim bağlamında eğitimde karar verme yetkisi, öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman, öğretmenlerin yıllık okulda eğitim faaliyetlerine ve öğretime ayırdıkları zaman, öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetleri, ebeveynlerin öğrenme faaliyetlerine katılımı, öğrencilerin öğretmenler tarafından izlenilmesine (öğrenci takibi) ilişkin veriler karşılaştırılmıştır. İskandinav ülkelerinde okul yönetimlerinin eğitimde karar verme yetkisi Türkiye'deki okul yönetimlerinden daha fazladır. İskandinav ülkelerinde, öğrencilerin yıllık ortalama okulda geçirdikleri zaman ve öğretmenlerin yıllık ortalama okul içerisinde eğitim ve öğretim faaliyetlerine ayırdıkları zaman Türkiye'den daha fazladır. İskandinav ülkelerinde öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı zorunlu iken Türkiye'de isteğe bağlıdır. İskandinav Ülkelerinde ebeveynlerin öğrenme faaliyetlerine ayırdıkları zaman Türkiye'deki ebeveynlere göre çok daha fazladır. Boş zamanlarda ve tatillerde öğretmenler tarafından öğrencilerin izlenmesi İskandinavya Ülkelerinde öğretmelerin görevleri arasındayken, Türkiye'de öğretmenlerin tercihine bırakılmıştır. Okul temelli yönetim bağlamında Türkiye ve İskandinavya ülkeleri arasındaki yukarıda ifade edilen söz konusu göstergelere ilişkin bulgular yıllara göre değerlendirildiğinde OECD (2015, 2016,2017, 2018) verileri ile EUROSTAT (2017, 2018, 2019) verilerinin birbirlerini desteklediği görülmektedir. Genel olarak

değerlendirildiğinde İskandinav Ülkelerinde toplumsal destekli okul merkezli bir eğitim hareketinden söz edilebilir. Türkiye'de okulların yetkilerinin az olması ve karar alma konusunda yetki alanlarının sınırlı olması okulun kurumsal ve toplumsal etki düzeyini düşürmektedir. Türkiye'de finansman yönetimi, eğitim ve öğretimi planlama konularında okullar daha fazla karar verme yetkisine sahip olmalıdır. Kamudaki ilkokul ve ortaokullara bütçe desteği verilmelidir. Okullar sosyal faaliyetlere ve beceri eğitimlerine daha fazla önem vermelidir. Öğrenci mentörlüğü uygulaması yaygınlaştırılmalıdır. Ebeveynlerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımları teşvik edilmelidir. Sivil toplum örgütleri ve yerel yönetimler öncelikle dezavantajlı okulları desteklemelidir.

Kaynakça

Balcı, A. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Brown, B.R., & Cooper, G. R. (2000). School-based management: how effective is it? *NASSP Bulletin, 84*(616), 77- 85.

Caldwell, B. J. (2005). *School-based management: educational policy series.* Paris: UNESCO Pub.

Cheng, Y.C. (1996). *School based decision-making and management, school - effectivenes and school-based management: a mechanism for development.* London-Newyork-Philadelphia: The Falmer Press.

Eurostat. (2017). *Databases.* https://ec.europa.eu/eurostat/data/database Erişim Tarihi: 18.03.2018

Eurostat. (2018). *Databases.* https://ec.europa.eu/eurostat/data/database Erişim Tarihi: 07.05.2018

Eurostat. (2019). *Databases.* https://ec.europa.eu/eurostat/data/database Erişim Tarihi: 22.01.2019

Gertler, P. Patrinos, A. H., & Rubio-Codina, M. (2007). *Methodological issues in the evaluation of school-based management reforms.* http://www.ifs.org.uk/edepo/rubio_methodological.pdf Erişim Tarihi: 22.01.2019

OECD. (2015). *OECD at Glance.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en. Erişim Tarihi: 22.01.2019

OECD. (2016). *OECD at Glance.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en. Erişim Tarihi: 25.01.2019

OECD. (2017). *OECD at Glance.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en. Erişim Tarihi: 03.02.2019

OECD. (2018). *OECD at Glance.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en. 05.02.2019

Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Woessmann, L., Luedemann, E., Schuetz, G., & West, M.R. (2009). *School accountability, autonomy and choice around the world*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Okul Yöneticilerinin Algılarına Göre Kültürel Sermaye Hoşgörü Tolerans Arasındaki İlişki

Relationship Between Cultural Capital Tolerance Indulgence According to The Perceptions of School Principals

İbrahim Çankaya[1]

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul yöneticilerinin algılarına göre kültürel sermaye ile hoşgörü ve tolerans gibi değerler arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma evreni, Muğla İl Merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, örneklem seçimine gidilmemiş, toplam 120 okul yöneticisine ölçek dağıtılmıştır. Yöneticilerden geriye dönen 117 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Avcı ve Yaşar (2015) tarafından geliştirilen Kültürel Sermaye Ölçeği, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Ölçeği ve Ersanlı (2014) tarafından geliştirilen Tolerans Ölçeği kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin algılarına göre kültürel sermaye ile hoşgörü arasında (r=.454, p=.000) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kültürel sermaye ile tolerans arasında (r=.151, p=.000) pozitif yönde fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. PATH analizine göre hoşgörü kültürel sermayeyi (.59) düzeyinde ve anlamlı olarak yordamaktadır. Tolerans kültürel sermayeyi düşük (.13) düzeyde ve anlamlı olarak yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: Kültürel sermaye, hoşgörü, tolerans, okul yöneticilerinin algısı.

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between cultural capital and values such as tolerance and indulgence according to the perceptions of primary and secondary school principals. The research population consists of school principals working in primary and secondary schools in Muğla city center in 2018-2019 academic year. Sample selection wasn't made and the scale was distributed to a total of 120 school principals in this study. 117 scales returning from principals were evaluated. Cultural Capital Scale developed by Avcı and Yaşar (2015), Tolerance scale developed by Çalışkan and Sağlam (2012), Indulgence scale developed by Ersanlı (2014) were used as data collection tools in this study. There was a positive and moderate significant relationship (r=.454, p=.000) between cultural capital and tolerance according to the perceptions of school principals. There was a positive but low significant relationship (r=.151, p=.000) between cultural capital and indulgence according to the perceptions of school principals. Tolerance predicts cultural capital at level (.59) and significantly, indulgence predicts cultural capital at a low level (.13) and significantly according to PATH analysis.

Keywords: Cultural capital, tolerance, indulgence, perception of school principals.

Giriş

Hoşgörü, dil, din, inanç ve anlayış bakımından farklı bireylerin ve görüşlerin varlığından hoşnutluk duyulmasıdır. Hoşgörü genel anlamda anlayış, saygı, mazur görme, kabul etme, farklılıklara açık olma ve farklılıklara olumsuz yaklaşmama şeklinde de olumlu bir tutumu ifade eder (Atalay,2008). Tolerans ise, katlanmak, tahammül etmek, yüklenmek, çekmek, dayanmak gibi anlamlara gelmektedir (Ortaylı,2007). Görüldüğü üzere tolerans daha çok karşıdakinin davranışlarına karşı gösterilen sınırlı refleksleri ifade etmektedir. Tolerans ve hoşgörü birbirini bütünlemesine rağmen hoşgörü insan davranışları ile sınırlı olmayıp tabiattaki diğer canlılara karşı da bireyin genel tutumunu ifade eder. Bireylerin tolerans düzeyi gündelik yaşamdan daha çok etkilenen ve fazla iniş ve çıkış gösterebilen bir değişkendir. Bu nedenle hoşgörü toleransa göre daha genelleyici ve kapsayıcı olarak kabul edilebilir. Kültürel bakımdan sosyalleşmek için hoşgörülü ve toleranslı olmak gerekli iki temel unsurdur. Hızlı bir kentleşme sürecinde olan Türkiye'de özellikle kentlerde okulların sosyal ve kültürel çevresi hızla değişmektedir. Bu durum okulu daha farklı ve belirsiz risklerle karşı karşıya bırakmaktadır. Hızlı değişim karşısında artan toplumsal güven düşüklüğü, stres artışı, çevrenin değişen talep ve beklentileri karşısında okul yöneticilerinin bu süreci daha doğru bir biçimde yönetebilmeleri için hoşgörülü olmaları ve tolerans düzeylerinin yüksek olması elzemdir (Turan ve Zıngıl, 2013). Okul yöneticilerinin sosyal problemlerin çözümünde yararlanabilecekleri potansiyel sadece okulun kendi deneyimleri ile sınırlı olmayıp kültürel çevre ile de desteklidir. İnsanların, kültürden kazandıkları yaşam tarzı, anlayış ve iş yapma biçimi kültürel sermayeyi oluşturur. Kültürel sermaye, sadece aileden ve çevreden edinilen birikimlerle sınırlı değil kişinin eğitim yoluyla elde ettiği yetenekleri ve başarıları da kapsar. Kültürel sermaye, toplumdaki entelektüel birikim, sanat, inanç, ahlak, gelenekler, iş yapma ve yaşam tarzı gibi tüm değerleri kapsar (Avcı,2015). Kültürel sermaye hem aileden hem de bireyin eğitim yoluyla elde ettiği kazanımları kapsamaktadır. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, kısacası toplumun özünü içermektedir (Özsoy, 2007). Kültürel sermaye, ister okul sistemi yoluyla elde edilmiş olsun, ister çevreden devralınmış olsun entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Ünal, 2004). Okul

[1] Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ibrahim.cankaya@usak.edu.tr

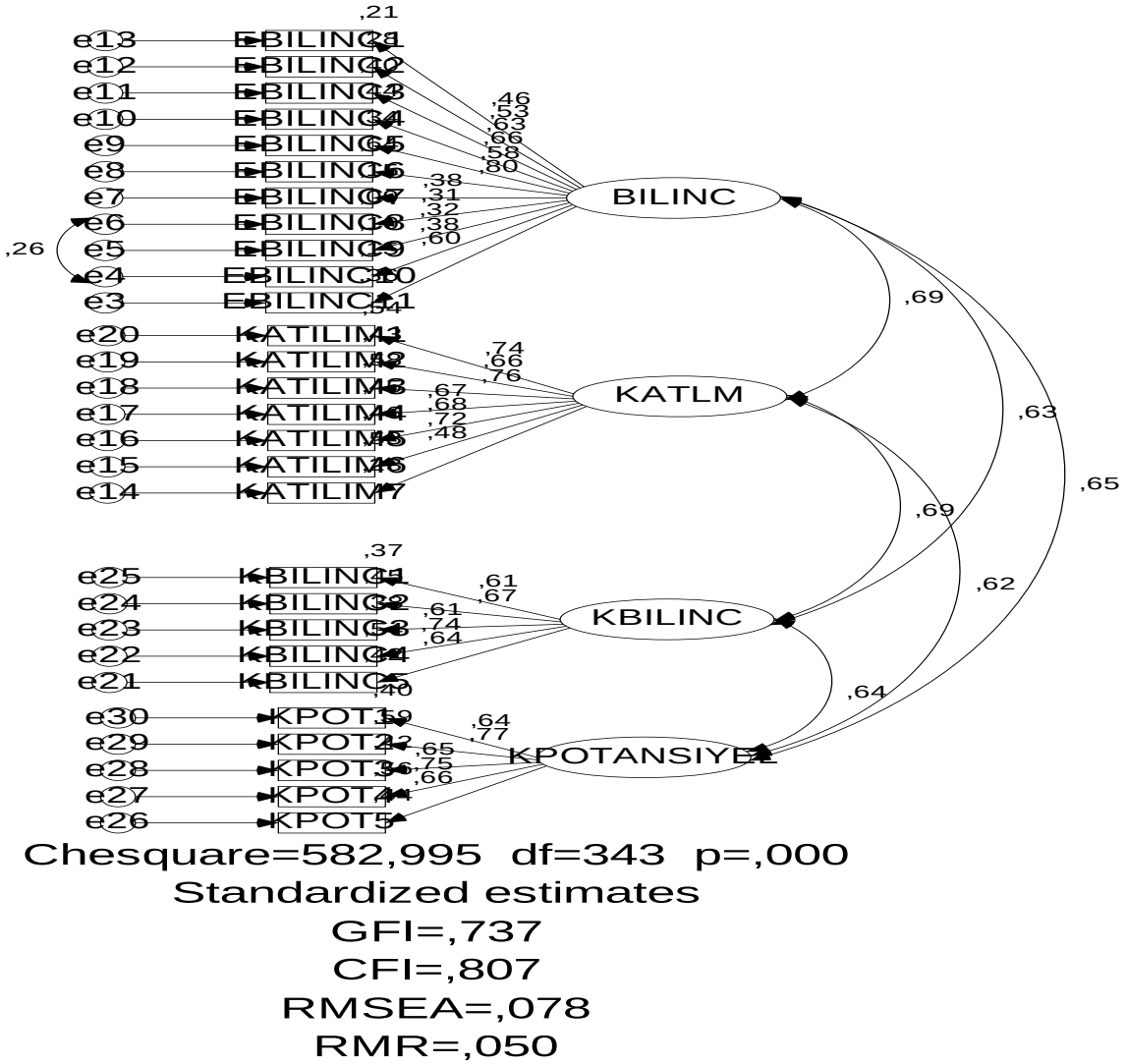
yöneticilerinin okul içi deneyimlerinin yanı sıra veli, esnaf, iş dünyası, sivil toplum örgütleri ve kamu örgütlerinin bilgi birikimi ve ortak değerlerinden faydalanabilmeleri için kültürel değerlerin ve kültürde ivme kazanan unsurların farkında olmaları gerekir. Okul yöneticilerinin ailelerden ve kültürden öğrenerek okulun öğrenme kapasitesini geliştirmesi ve giderek daha fazla karmaşıklaşan toplum ve birey davranışlarını etkili yönetebilmeleri için hoşgörülü olmaya ve tolere edici bir tutuma sahip olmaları gerekir çünkü hoşgörü ve tolerans öğrenilerek geliştirilebilir. Kültürel sermayeye ilişkin Türkiye'de kısmi araştırmalar olmasına rağmen okul yöneticilerinin kültürel sermaye kapasitesini ve kültürel sermaye liderliğini açıklayan veya yordayan hoşgörü ve tolerans gibi etkenlere ilişkin tanımlayıcı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı kültürel sermaye, hoşgörü ve tolerans arasındaki ilişkinin yönünü ortaya koymak hoşgörü ve toleransın kültürel sermaye üzerinde açıklayıcı etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma kapsamında ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma evreni, Muğla İl Merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmada, örneklem seçimine gidilmemiş, toplam 120 okul yöneticisine ölçek dağıtılmıştır. Yöneticilerden geriye dönen 117 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

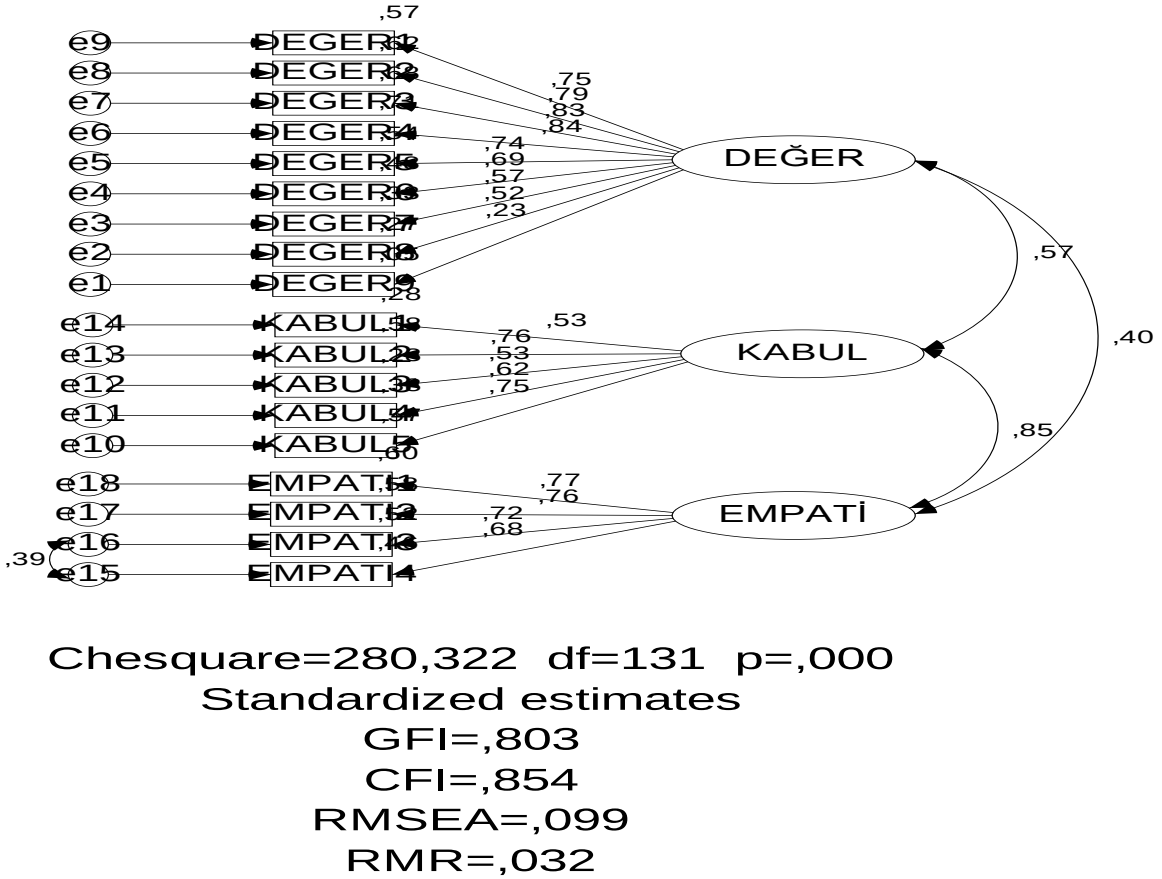
Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Avcı ve Yaşar (2015) tarafından geliştirilen Kültürel Sermaye Ölçeği, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilen Hoşgörü Ölçeği, Ersanlı (2014) tarafından geliştirilen Tolerans Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan Kolmogorov Smirnov testine göre verilerin (p>.05) büyük olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanmış verilere parametrik test yapılması uygun görülmüştür.



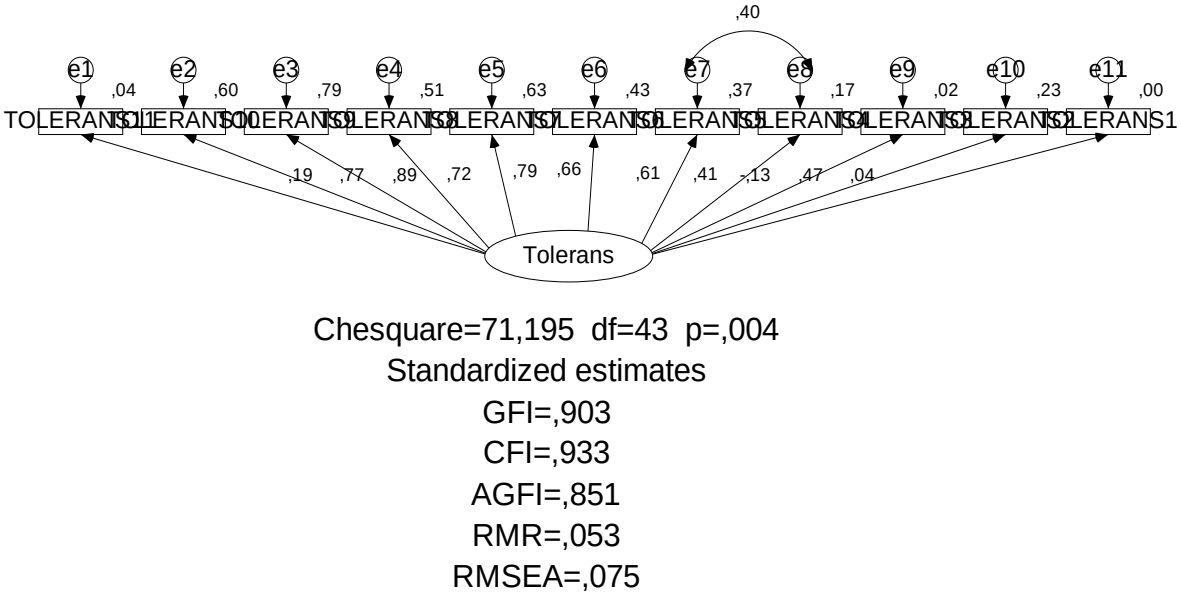
Şekil 1. Kültürel Sermaye Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

"Kültürel Sermaye Ölçeği" üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçek dört faktörlü olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir *(X^2=582,995, df=343, p=.000, GFI=737,CFI=,807, RMSEA=,078, RMR=,050)* düzeyde olduğu saptanmıştır.



Şekil 2. Hoşgörü Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

"Hoşgörü Ölçeği" üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin üç faktörlü olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir *(X^2=280,322 df=131, p=.000, GFI=803,CFI=,854 RMSEA=,099, RMR=,032)* düzeyde olduğu görülmüştür.



Şekil 3. Tolerans Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

"*Tolerans Ölçeği"* üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizine göre ölçeğin tek faktörlü olduğu ve uyum iyiliği değerlerinin *(X^2=71,195 df=43, p=.004, GFI=903,CFI=,933,AGFI=,851, RMSEA=, 075, RMR=,053)* yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Bulgular

Bu kısımda, kültürel sermaye, hoşgörü ve tolerans düzeyine ait aritmetik ortalama, korelasyon matrisi ve path (yol) analizine ilişkin bulgular yer almıştır.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Aritmetik Ortalaması

	Kültürel Sermaye	Hoşgörü	Tolerans
X	2,47	3,33	2,73

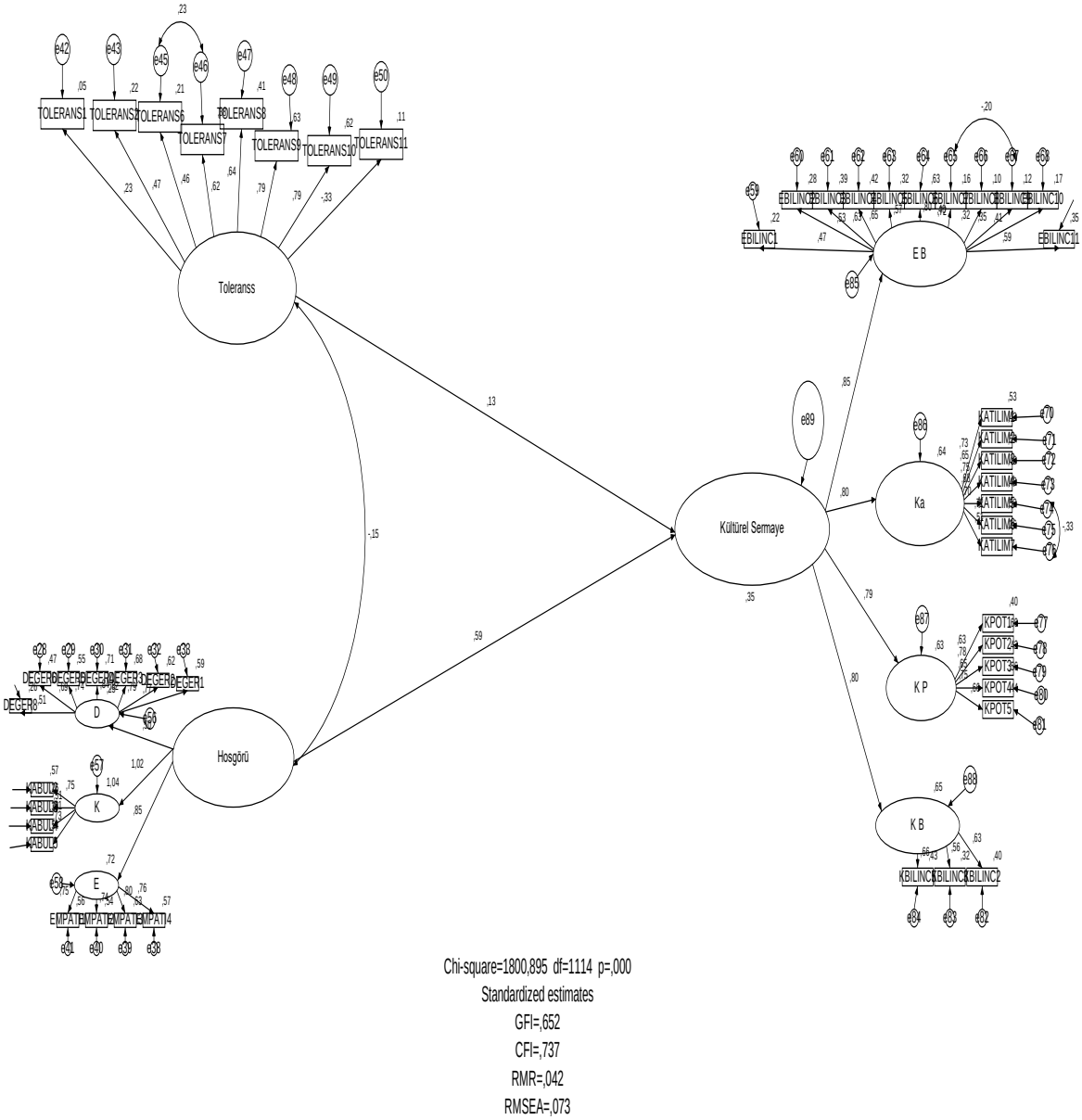
Araştırmada okul yöneticilerinin algılarına göre hoşgörü ortalaması X=3,33 (katılıyorum) düzeyinde tolerans düzeyi X=2,47 (kararsızım) düzeyinde ve kültürel sermaye X=2,73 (kararsızım) düzeyinde saptanmıştır. Yöneticilerin tolerans düzeylerinin hoşgörü düzeyine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum toleransın bireylerin gündelik hayatına bağlı olarak daha hızlı değişkenlik göstermesinden kaynaklanabilir.

Tablo 2. Kültürel Sermaye Hoşgörü Ve Tolerans Korelasyon Matrisi

		Kültürel Sermaye	Hoşgörü	Tolerans
Kültürel Sermaye	r	1	*,454***	*,151***
	P		*,000*	*,000*
	N	117	117	117

*****P<.05***

Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda okul yöneticilerinin algılarına göre kültürel sermaye ile hoşgörü arasında (r=.454, p=.000) pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kültürel sermaye ile tolerans arasında (r=.151, p=.000) pozitif yönde fakat düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu (r=.151, p=.000) görülmüştür. Yani bireyin hoşgörü ve tolerans düzeyi artıkça kültürel sermaye kapasitesi de paralel olarak artış göstermektedir. Burada hoşgörü ile kültürel sermaye arasındaki karşılıklı ilişkinin daha yüksek olduğu söylenebilir.



Şekil 4. Tolerans, Hoşgörü, Kültürel Sermaye İlişkin Path (Yol) Analizi

Yapılan path (yol) analizi sonucunda okul yöneticilerinin algılarına göre hoşgörünün kültürel sermayeyi (.59) düzeyinde daha güçlü yordadığı, toleransın ise kültürel sermayeyi (.13) daha düşük düzeyde yordadığı saptanmıştır. Yöneticilerin kültürel sermaye yeterlikleri üzerinde hoşgörünün toleransa göre daha etkili olduğu görülmektedir. Bu durum hoşgörünün toleransa göre daha kapsayıcı olmasından kaynaklanabilir. Hoşgörü ve toleransın birlikte kültürel sermaye yeterliğini (%35) oranında ve anlamlı olarak açıkladığı görülmüştür. Hoşgörü ve toleransın okul yöneticilerinin kültürel sermaye yeterliği üzerinde önemli oranda açıklayıcı etken olması hoşgörülü ve toleranslı olmanın okulun kültürel öğrenme kapasitesi bakımından stratejik önemini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültürel sermayenin temel bileşenlerini toplumsal katılım, entelektüel bilinç, kültürel potansiyel ve kültürel bilinç oluşturmaktadır (Blessi, Tremblay, Sandri ve Pilati,2012). Bu bileşenler, farklılıklara hoşgörülü yaklaşmak ve farklılıklara karşı toleransın yüksek olması ile aktive edilebilirler. Özdemir yaptığı (2007) araştırmada sosyal faaliyetlere, değişik törenlere ve farklı kültürel ritüellere katılan bireylerin kültürel sermayelerinin daha güçlü olduğuna ilişkin bulgular ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise hoşgörü ve toleransın kültürel sermayeyi %35 oranında açıklaması kültürel sermayenin bileşenlerini oluşturan entelektüel birikim, sosyal katılım, sosyal ve kültürel bilicin yükselişinde hoşgörünün ve toleransın önemli etkenler olduğunu ortaya koymaktadır. Kültürel değerlerin bireylere kazandırılmasında öncü rolü olan okullarda yöneticilerin hoşgörülü olması ve tolere edici tutumlarının yüksek olması öğretmenlerin ve öğrencilerin

kültürel öğrenme durumlarına olumlu etki edebilir. Araştırmada okul yöneticilerinin algılarına göre hoşgörü ortalaması X=3,33 (katılıyorum) düzeyinde, tolerans düzeyi X=2,47 (kararsızım) düzeyinde saptanmıştır. Toleransın hoşgörüyü belirleyen temel bir bileşen olduğu göz önüne alındığında yöneticilerin tolerans düzeylerinin artırabilmesine yönelik mesleki gelişim kurslarında sosyo-drama ve psiko-drama eğitimleri verilmelidir. Araştırmada saptanan diğer önemli bulgu ise hoşgörü ve toleransın birlikte kültürel sermaye yeterliğini (%35) oranında ve anlamlı olarak açıklamasıdır. Okul yöneticileri, okula yönelik kültürel değerlerden potansiyel olarak daha çok faydalanabilmek için kültürel okuryazarlık eğitimlerine dâhil edilmelidir. Okul yöneticilerine mesleki gelişim eğitimlerinde değerlerle yönetim bir strateji olarak kazandırılmalıdır.

Kaynakça

Atalay, Y. Ö. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Avcı, Y., Yaşar, M. (2015). *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Blessi, G. T., Tremblay, D. G., Sandri, M. & Pilati, T. (2012). New Trajectories in Urban Regeneration Processes: Cultural Capital As Source Of Human And Social Capital Accumulation – Evidence From The Case of Tohu in Montreal. *Elsevier Cities.* (29), 397–407.

Çalışkan, H., Sağlam, H. İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12* (2), 1431-1446.

Ersanlı, E. (2014). The Validity and reliability study of tolerance scale. *Journal of Basic and Applied Scientific Research, 4*(1), 85–89.

Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Ortaylı, İ. (2007). *Osmanlı barışı.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Özsoy, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün temel kavramlarına giriş. *Sosyoloji Notları.* (1), 15-21.

Turan,S., Zıngıl,G. (2013). *Okul değerlendirme, teori, araştırma ve uygulama.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında pierre bourdieu'nün kültürel sermaye kavramı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

IPTES | USOS

INTERNATIONAL PRIMARY TEACHER EDUCATION SYMPOSIUM

ULUSLARARASI SINIF ÖĞRETMENLİĞİ SEMPOZYUMU

EĞİTİMDE İLK DÜĞME: İLKOKUL

FIRST BUTTON IN EDUCATION: PRIMARY SCHOOL

PEGEM AKADEMİ

ANI yayınevi