



Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi

*JOURNAL OF THEORETICAL
EDUCATIONAL SCIENCE*

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ISSN: 1308-1659

Muhammet Baştuğ, Hayati Akyol
Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama
Düzeyi

Hilal Kazu, Demet Demiralp
İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. Sınıflar) Programlarının
Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik
Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ümmühan Yeşil Dağlı, Arif Dağlı
1950'lerden Günümüze Türk Yasalarında ve Kalkınma
Planlarında Okul Öncesi Eğitim

Hatice Uysal, Çağlayan Dinçer
Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı

<http://www.keg.aku.edu.tr>

Kuramsal

Eğitim Bilim

KURAMSAL EĞİTİMBİLİM DERGİSİ*
Journal of Theoretical Educational Science
ISSN: 1308-1659

Sahibi / Owner
AKÜ Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. Fatih NURAY (Dekan)

Editör / Editor
Doç. Dr. Murat PEKER

Yayın Kurulu / Editorial Board
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Doç. Dr. Süleyman YAMAN (Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)
Yrd. Doç. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Taranma Bilgisi / Abstracting and Indexing
ULAKBİM, EBSCO, Index Copernicus, Directory of Open Access Journals (DOAJ), Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi (TEİ), Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS),

Redaksiyon / Redactions
Arş. Gör. Koray KASAPOĞLU – Arş. Gör. Erhan AKDAĞ

Yazışma Adresi / Address
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, A.N.S. Kampüsü, 03030 Afyonkarahisar, Turkey
Tel: +90 272 2281418

e-mail: editor@aku.edu.tr veya editorkebd@gmail.com

* Kuramsal Eğitimbilim Dergisi; Üç ayda bir yayınlanan hakemli, erişimi ücretsiz online bilimsel bir dergidir.
Journal of Theoretical Educational Science is a quarterly peer-reviewed journal.

Hakem Kurulu

- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU (Adnan Menderes Üni.)
Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Adnan BAKİ (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet İŞİK (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet SABAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali YILDIRIM (Orta Doğu Teknik Üniv.)
Prof. Dr. Aysel Köksal AKYOL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Aysun U MAY (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Aytekin İŞMAN (Sakarya Üniversitesi)
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Hacettepe Üniv.)
Prof. Bülent ALANER (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)
Prof. Dr. Cevat CELEP (Kocaeli Üniversitesi)
Prof. Dr. Emin KARİP (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Zirve Üniversitesi)
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Hakkı YAZICI (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Halil ARDAHAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. H. İbrahim YALIN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Hikmet Yıldırım CELKAN (Gaziantep Üni.)
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. M. Emin ÖZDEMİR (Atatürk Üniversitesi)
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT (Cumhuriyet Üni.)
Prof. Dr. Neriman ARAL (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Nevzat BATTAL (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Petek AŞKAR (TED Üniversitesi)
Prof. Dr. Remzi KINCAL (Çanakkale 18 Mart Uni.)
Prof. Dr. Rifat OKÇABOL (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin GELBAL (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin TURAN (Osmangazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Sinan OLKUN (Ankara Üniversitesi)
Prof. Dr. Soner Durmuş (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Süleyman TARMAN (19 Mayıs Üniversitesi)
Prof. Dr. Şeref MİRASEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. Tayyip DUMAN (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Turan SAĞER (İnönü Üniversitesi)
Prof. Dr. Uğur ALPAGUTAY (Abant İzzet Baysal Üni.)
Prof. Dr. Ülker AKKUTAY (Gazi Üniversitesi)
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Mevlana Üniversitesi)
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR (Boğaziçi Üniversitesi)
Prof. Dr. Ziya ARGÜN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Abdülkerim BAHADIR (Selçuk Üniversitesi)
Doç. Dr. Adalet KANDIR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Adem DURU (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Ahmet Ali GAZEL (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Alim KAYA (İnönü Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşenur Yontar-TOĞROL (Boğaziçi Üniv.)
Doç. Dr. Burhan AKPINAR (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Bünyamin AYDIN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ (Fırat Üniversitesi)
Doç. Dr. Erdoğan HALAT (Afyon Kocatepe Üniv.)
Doç. Dr. Erhan ERTEKİN (N. Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Ersin KIVRAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Fulya Yüksel ŞAHİN (Yıldız Teknik Üniv.)
Doç. Dr. Gürbüz OCAK (Afyon Kocatepe Üni.)
Doç. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)
Doç. Dr. Hilmi UÇAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. İlhan VARANK (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KÜÇÜK (Rize Üniversitesi)
Doç. Dr. M. Fatih TAŞAR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet UŞAK (Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Nergiz Bulut SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üni.)
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Nusret KOCA (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Oğuz SERİN (Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Ramazan GÜRBÜZ (Adıyaman Üniversitesi)
Doç. Dr. Rüştü YEŞİL (Ahi Evran Üniversitesi)
Doç. Dr. S. Mehmet ÖZDEMİR (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Süleyman YAMAN (B. Ecevit Üni.)
Doç. Dr. Şaban ORTAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Şemsettin DURSUN (Batman Üniversitesi)
Doç. Dr. Yüksel DEDE (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ (Uşak Üniversitesi)
Doç. Dr. Uğur TÜRKMEN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Assist. Prof. Ali İKİZ (Fayetteville State Univ.)
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Hakan HANÇER (Cumhuriyet Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ali TEMEL (Maltepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Arzu T. KARÇKAY (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETINKAYA (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Cem BABADOĞAN (Ankara Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Enver TATAR (Atatürk Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN (Abant İzzet Baysal Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Ethem YEŞÜLYURT (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Fatih KARAKUŞ (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL (Adnan Menderes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Güney HACİÖMEROĞLU (Çan. 18 Mart Ü.)
Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI (Fırat Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA (Mevlana Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İjlal OCAK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İkrım ÇINAR (Kafkas Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN (Kocaeli Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Levent ÇELİK (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Murat BURSAL (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. M. Kemal KARAMAN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ (Zirve Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Mine Göl-GÜVEN (Boğaziçi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Münevver Can YAŞAR (Afyon Kocatepe Üniv.)
Yrd. Doç. Dr. Necati TOMAL (19 Mayıs Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Nuray K. FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Osman BİRGİN (Uşak Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Cumhuriyet Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Sinan YÖRÜK (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ (Yıldız Teknik Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI (Afyon Kocatepe Üni.)
Yrd. Doç. Dr. Şüheda ÖZBEN (9 Eylül Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Uygur KANLI (Gazi Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz AKSOY (Erciyes Üniversitesi)
Yrd. Doç. Dr. Zeynep KIZILTEPE (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Bengü BÖRKAN (Boğaziçi Üniversitesi)
Dr. Davut HOTAMAN (Yıldız Teknik Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Muhammet Baştuğ, Hayati Akyol Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi The Level of Prediction of Reading Comprehension by Fluent Reading Skills	394-411
Hilal Kazu, Demet Demiralp İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. Sınıflar) Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi A Study on Teachers' Perceptions of the Effect of the Primary Education Curricula (1 st -5 th Grades) on the Development of Reflective Thinking in terms of Some Variables	412-432
Hasan Bozaslan, Gülten Genç, Ahmet Kaya, Feridun Merter Öğretmenlerin Dersi Planlama, Ortam ve Materyal Hazırlama Yeterlikleri ile Sosyo- Kültürel Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi An Investigation of the Relationships Between Teachers' Competency with Lesson Planning, Designing Learning Environments and Materials, and Their Socio- Cultural Characteristics	433-453
Ümmühan Yeşil Dağlı, Arif Dağlı 1950'lerden Günümüze Türk Yasalarında ve Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim Early Childhood Education in Turkish Laws and Strategic Plans from the 1950s to Today	454-467
Hatice Uysal, Çağlayan Dinçer Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı Peer Bullying During Early Childhood	468-483
Ender Durualp, Enver Durualp İlköğretim II. Kademe Öğrenim Gören Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi An Investigation of Attitudes of 6-8 th Graders Towards Universal Values	484-499
Barış Çiftçi, Mehmet Tamer Kaya İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algılarının İncelenmesi Analysis of 4 th and 5 th Graders' Perceptions of Social Studies	500-511

Editörden

Kuramsal Eğitimbilim Dergisinin 2012 yılındaki dördüncü sayımızla siz değerli akademisyen ve okurlarımızın karşısına çıkmamızın gururunu ve sevincini yaşıyoruz. Ayrıca TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı Komitesi tarafından dergimizin 2012 yılı itibariyle veri tabanına alınmasının uygun bulunduğu müjdesini de sizlerle paylaşmak istiyorum.

2012 Ekim sayımızda da alan eğitimi ve eğitim bilimleri alanına yönelik Muhammet Baştuğ ve Hayati Akyol tarafından yazılan "Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi", Hilal Kazu ve Demet Demiralp tarafından yazılan "İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. Sınıflar) Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Hasan Bozaslan, Gülten Genç, Ahmet Kaya ve Feridun Merter tarafından yazılan "Öğretmenlerin Dersi Planlama, Ortam ve Materyal Hazırlama Yeterlikleri ile Sosyo-Kültürel Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Ümmühan Yeşil Dağlı ve Arif Dağlı tarafından yazılan "1950'lerden Günümüze Türk Yasalarında ve Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim", Hatice Uysal ve Çağlayan Dinçer tarafından yazılan "Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı", Ender Durualp ve Enver Durualp tarafından yazılan "İlköğretim II. Kademedeki Öğrenim Gören Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", Barış Çiftçi ve Mehmet Tamer Kaya tarafından yazılan "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algılarının İncelenmesi" başlıklı yedi makaleyi siz değerli okurlarımıza sunuyoruz.

Önceki sayılarda olduğu gibi bu sayımızın oluşmasında da emeği geçen değerli hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkürü borç biliyoruz. 2013 Ocak sayımızda buluşmak dileğiyle...

Doç. Dr. Murat PEKER
Afyon Kocatepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi



The Level of Prediction of Reading Comprehension by Fluent Reading Skills*

Muhammet BAŞTUĞ** Hayati AKYOL***

Received: 07 May 2012

Accepted: 16 July 2012

ABSTRACT: This study aims to examine whether there is a relationship between reading comprehension and fluent reading skills of primary school students (2nd-5th graders) and their reading comprehension is predicted by their fluent reading skills. This study had a survey design and was conducted in Kulu, Konya, Turkey. The sample consisted of totally 72 students of whom 18 were selected for each grade level who vary from each other in terms of gender and academic performance. Data were collected through “The Prosodic Reading Scale” and “Comprehension Tests”. Besides, the data related to students’ reading fluency and reading rate were rated through the scales regarding video records. Correlational and multiple regression analyses were used to analyze the data. Results indicated that reading fluency, reading rate, and prosody are found to be significantly interrelated. According to the correlational results, prosodic skills and reading rate were found to be closely related. Fluent reading skills and comprehension were also found to be interrelated. The most significant factor that is related to reading comprehension was found to be prosody as one of fluent reading skills. According to the results of multiple regression analysis, fluent reading skills were found to significantly predict reading comprehension. The factor that best predicts reading comprehension was found to be prosody.

Key words: fluency, accuracy, rate, prosody, comprehension

SUMMARY

Purpose and Significance: The aim of this research was to determine the level of prediction of reading comprehension of primary school students (2nd-5th graders) by their fluent reading skills. Fluent reading is linked to comprehension which is perceived as the most essential purpose of reading. Therefore, possible relationships between fluent reading and reading comprehension need to be uncovered. Moreover, fluent reading skills should be addressed in detail, and the level of prediction of reading comprehension by each skill of fluent reading should be determined. This will help both researchers and teachers teach, evaluate, and do research on fluent reading. On the other hand, although fluent reading is a topic that has frequently been addressed and studied in the foreign literature, the number of studies on this topic is limited in Turkey. For this reason, it is believed that this study will contribute to the national literature.

Methods: This research had a survey design. Video cameras were used to collect data on fluent reading skills. Then, students’ reading rate, accuracy, and prosody were scored. For prosody, the Prosodic Reading Scale developed by Keskin and Baştuğ (2011) was used. Correlation and multiple regression techniques were used to analyze the data. The sample consisted of 72 students being taught in Kulu, Konya, Turkey of whom 18 were selected for each grade level (2nd-5th grades) through purposeful sampling who vary from each other in terms of gender and academic performance.

* This study is a part of a doctoral dissertation entitled, “An Investigation of Fluent Reading Skills of Primary School (1st-5th Grades) Students in terms of Several Variables”

** Corresponding author: Ph.D, Meram-Yenibağçe Primary School, Konya, muh_bastugg@hotmail.com

*** Prof. Dr., Gazi University, Faculty of Education, hakyol@gazi.edu.tr

Results: According to the results of the correlational analysis, moderate-level correlations were found among reading comprehension, reading accuracy while a high-level correlation was found between reading comprehension and reading rate. Multiple regression results indicated that there exists a significant correlation between students' comprehension scores, and reading rate, reading accuracy, and prosody together ($R=0.885$, $R^2=0.720$, $p<0.05$). Those three variables together explained 72% of the total variance in reading comprehension. According to the standardized regression coefficient (β), the factors that best predict reading comprehension are as follows: prosody, reading rate, and reading accuracy, respectively. t test results regarding the regression coefficients indicated that the factor that significantly predicts reading comprehension is prosody.

Discussion and Conclusions: That fluent reading skills were found to be correlated has been supported by the existing literature. In the studies conducted by Clin, Woolley, and Heggie, (2009), Dowhower (1987), Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, and Stahl (2004), Whalley and Hensen (2006), it was found that fluent reading skills are found to be interrelated. Jenkins et al. (2003) found that readers with higher levels of accurate reading also have higher levels of reading rate. Nunze (2009) found a correlation between accurate word-identification and reading rate. On the other hand, some researchers argued that students who have improved accurate reading skills and have had higher reading rate are also good at prosody (Dowhower, 1987; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Yıldız, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2009; Whalley & Hensen, 2006). Rasinski (2004b) and Wilger (2008) even perceived accuracy and automaticity in reading as prerequisites to prosody. In addition, Hudson, Lane and Pullen (2005) and Rasinski (2004) stated that comprehension is correlated with reading accuracy, reading rate, and prosody. Deno (1985), Egmon (2008), Fuchs, Fuchs, Hosp, and Jenkins (2001), Kuhn (2004), Kuhn (2005) and Robinson (2005) determined that fluent reading is correlated with reading comprehension. The literature and the findings of this study suggested that deficiencies in fluent reading determine deficiencies in reading comprehension.

Students' fluent reading skills were found to significantly predict their comprehension skills. It was observed that the factor that best predicts reading comprehension is prosody. As Mathson, Allington and Solic (2006) suggested, prosody depends on accurate word-identification and reading rate. In other words, prosodic readers read accurately and faster. It can be stated that such readers are usually good at reading. The relationship between fluent reading and comprehension is attributed to prosodic reading by many (Clin, Woolley, & Heggie, 2009; Dowhower, 1987; 1991; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2004a; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Schreiber, 1991; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004). These studies emphasized that prosodic reading is significantly correlated with comprehension, and that prosodic readers have higher reading comprehension skills. The characteristics of the elements of spoken language such as emphasis, intonation, pause and paying attention to units of meaning help the reader comprehend what s/he is reading (Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Rasinski, 2004a; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Vacca et al., 2006; Whalley & Hensen, 2006). The literature and this research have made it possible to argue that fluent reading skills play a key role in reading comprehension. It is necessary in teaching reading to focus on the improvement of students' fluent reading skills, and to support them to become more qualified readers. As Vacca et al. (2006) also suggested, the main objective of teaching reading is to teach students to become independent readers and learners. Then, they will be more competent in their lives compared to those with reading difficulties.

Akıcı Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamayı Yordama Düzeyi *

Muhammet BAŞTUĞ** Hayati AKYOL***

Makale Gönderme Tarihi: 07 Mayıs 2012

Makale Kabul Tarihi: 16 Temmuz 2012

ÖZET: Bu çalışmada, ilköğretim birinci kademe (2-5. sınıflar) öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi ve akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Konya ili, Kulu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundaki birinci kademe öğrencileri katılmıştır. Çalışma grubu farklı cinsiyet ve başarı düzeylerinde bulunan, her sınıf düzeyinden 18 olmak üzere toplam 72 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Prozodik Okuma Ölçeği” ve “Okuduğunu Anlama Testleri” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarına ait veriler, video kamera kayıtları kullanılarak formlarla puanlandırılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, korelasyon, çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ve anlama arasındaki korelasyona bakılmıştır. Doğru okuma, okuma hızı ve prozodi birbiriyle önemli derecede ilişkili çıkmıştır. Korelasyon sonuçlarına göre prozodi becerisi ile okuma hızı yakından ilişkilidir. Akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasında ilişki bulunmuştur. Okuduğunu anlama becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi, prozodidir. Yapılan çoklu regresyon sonuçlarına göre akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı önemli ölçüde yordadığı görülmüştür. Anlamayı en iyi yordayan akıcı okuma becerisi, prozodidir. Araştırma sonucunda akıcı okumanın okuduğunu anlamayla ilişkili olduğu ve prozodinin okuduğunu anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: akıcılık, hız, doğruluk, prozodi, anlama

GİRİŞ

Eğitim sisteminde önemli bir öğrenme alanı olan okuma ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, okumanın, metindeki ses, kelime ve diğer yapıların etkili bir şekilde tanınması ve metnin anlamının oluşturulması noktalarına yoğunlaştığı görülür (Akyol, 2011; Güneş, 2007; Harris & Sipay, 1990; Manzo & Manzo, 1990). Okuma, anlama ile birlikte tanımlanmaktadır. Anlama, okuyucu ve metin arasındaki etkileşim sonucu oluşur (National Reading Panel [NRP], 2000; RAND Reading Study Group, 2002). Dolayısıyla, okuma ve anlama sürecinin en önemli değişkenleri arasında okuyucu ve metin görülmektedir. Okuyucuların kelime tanıma bilgisi, akıcı okuma becerisi, ilgisi ve ihtiyacı, okuduğunu anlama sürecinin okuyucu ile ilgili özellikleridir. Bu özelliklerden akıcı okuma, özellikle anlama başarısı için ön koşul olarak görülmektedir (Chall, 1983, Aktaran: Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990: 44-46; Ehri, 2005; Frith, 1985; NRP, 2000; Tankersley, 2003; Tompkins, 2006). Akıcı okuma, metni, konuşma hızında, uygun prozodi ile doğru okumadır. Diğer bir deyişle, okumadaki akıcılık metinde yazılamı konuşma gibi seslendirilmez (Kiley, 2006). Bir cümlelerin ya da metnin anlaşılması için kelimelerin doğru tanınması ve ayırt edilmesi, belli bir hızda okunması, okuma sırasında metnin yapısal ve anlamsal özelliklerine dikkat edilerek seslendirilmesi gerekmektedir. Okumada bu özelliklere dikkat etme, akıcı okuma olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, 2004-2005; NRP, 2000; Rasinski, 2010; Samuels, 1979). Akıcı okumanın özellikle doğruluk ve prozodi unsurları, sesli okuma ile ilgilidir. Sesli okuma, pek çok çalışmada okuma eyleminin en önemli amacı olan anlamayla ilişkilendirilmiş, sesli akıcı

* Bu çalışma, “İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden hazırlanmıştır.

** Sorumlu Yazar: Dr., Meram-Yenibahçe İlköğretim Okulu, Konya, muh_bastugg@hotmail.com

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hakyol@gazi.edu.tr

okuma becerisinin anlamamanın önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır (Alsup, 2007; Kragler, 1995; Pinnel ve diğerleri, 1995; Prior & Welling, 2001; Yeo, 2008). Akıcı okuma becerisi, okuduğunu anlamayı oluşturan zincirin bir parçası olarak düşünüldüğünde, sesli akıcı okumanın okuma gelişimindeki önemi göz ardı edilmemelidir. Bu araştırmada öğrencilerin akıcı okuma becerileri sesli okuma ile gözlenmiştir.

Akıcı okuma, “doğruluk, hız ve prozodi” olmak üzere üç beceriden meydana gelmektedir.

Akıcı Okuma Becerileri

Akıcı okuma, üç farklı becerinin okuma sürecinde aynı anda sergilenmesinden meydana gelir (Zarain, 2007). Bu becerilerin gelişimi, birbirini etkilemektedir. Dowhover (1987) yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma hızları arttığında, doğru okumaları ve anlamaları gerçekleştiğinde prozodik okuma düzeylerinin de geliştiğini bulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin akıcı okuma becerileri ile okuduklarını anlamaları arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama, akıcı okuma ile; akıcı okuma, okuduğunu anlama ile ilişkilidir.

Akıcı okumanın üç becerisi olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi eşit olarak önemli görülmesine rağmen bu beceriler arasında gelişim açısından bir sıra vardır. Mathson, Allington, ve Solic (2006)’ya göre okuyucular ilk olarak doğru okuma ya da kelime tanıma-ayırma; ikinci olarak otomatik-hızlı okuma; üçüncü olarak prozodik özelliklerle okumayı öğrenirler. Buna göre prozodik okumanın kazanılması, doğru okuma ve okuma hızının kazanılmasına bağlıdır. Yani, kelimeleri doğru tanıyamayanların ve okumasını belirli bir hıza ulaştıramayanların prozodik okumaları zordur.

Doğru Okuma

Akıcı okumayı oluşturan becerilerden biri doğru okumadır. Okuyucular mümkün olduğunca kelimeleri doğru okumalıdır. Doğru okuma, kelimeyi doğru tanıma ve ayırma demektir. Dakikada doğru okunan kelimelerin yüzdesi olarak da söylenebilir (Massey, 2008). Metni okuma sırasında karşılaşılan kelimelerin doğru isimlendirilmesidir (Bogan, 2004; McCormack & Pasquarelli, 2010; Rasinski, 2004a). Bu anlamda okumadaki doğruluk, kelime tanıma ve kelimeyi ayırma ile açıklanabilir.

Doğru kelime tanıma becerisinin kazanılması, akıcı okumanın temeli olarak görülmektedir. Piper (2010)’a göre okumanın akıcı olması için, 100 kelimenin 98’inin doğru okunması gerekmektedir. Pek çok kaynakta (Bashir & Hook, 2009; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Rasinski, 2004a; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2001; Samuels, 1979; Tompkins, 2006) doğru kelime tanıma, akıcı okumanın ön koşulu ve anahtarı olarak gösterilmektedir. Kelime tanıma sorun yaşayan öğrencilerin okuması oldukça yavaş, kesik kesik ve sıkıntılıdır. Okuyucu kelimeyi doğru okuyamadığı için, sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yapar. Bu yönüyle kelimeyi tanıyamama ya da yetersiz tanıma, okuma hızını düşürür. Kelime tanımadaki sorundan kaynaklanan yavaş okuma, otomatikliği engeller ve bu durum okuma sürecinde anlamaya odaklanmayı güçleştirir (Hicks, 2009; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Rasinski, 2004a; Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2001; Wilger, 2008). Ayrıca, kelimeleri yanlış okuyan bir okuyucu, yazarın anlatmak istediğini anlayamaz ve onun hatalı okunması parçanın yanlış anlaşılmasına neden olur (Hicks, 2009; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Milli Eğitim Bakanlığı, 2005; Wilger, 2008).

Doğru kelime tanıma becerisi, okumada hız kazanma ve okunanı anlamamanın yanında prozodik okuyabilmek için de gereklidir. Kelime tanıma becerisi yeterince gelişmemiş

okuyucuların okuması, tek düzedir (Richek, Caldwell, Jennings, & Lerner, 2001) çünkü kelimeyi yanlış okumadan dolayı, anlam ya oluşmayacak ya da yanlış oluşacaktır. Anlamın bu şekilde oluşması ise vurgulama, tonlama, duraklama ve anlam ünitesi oluşturma gibi prozodik unsurların sesli okuma sürecinde sergilenmesini engeller.

Kelime tanımanın yanında, doğru okuma ile ilgili diğer bir kavram da “**kelimeyi ayırt etme**”dir. Kelimeyi ayırt etme, kelimeyi doğru tanıma, seslendirme ve o kelimenin anlamını bilmedir. Dolayısıyla kelimeyi ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır. Okuyucu kelimeyi ayırt edebilmek için önce kelimeyi doğru tanımalı ve seslendirmeli, daha sonra onu anlamalıdır (Akyol, 2008: 198). Örneğin, İngilizce bilmeyen birisi kelimeleri doğru seslendirebilir, kelimeyi çözümler, ancak onun anlamını bilmediği için onu ayırt edemez. Kelime tanıma, daha çok kelimeyi oluşturan harf, ses ve hece gibi yapıların bilinmesi ve onun seslendirilmesi olayıdır, ancak kelimenin ayırt edilmesi, okuyucunun o kelime ile ilgili ön bilgisini ve kelimenin anlamının diğer kelimelerden farklı olduğunu bilmeyi gerektirir.

Okuma Hızı

Akıcı okumanın önemli unsurlarından ikincisi, okuma hızıdır. Kelime tanıma, akıcı okumanın kazanılması ve okuduğunu anlama için bir ön koşul olmasına rağmen yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Okuyucu, doğru kelime tanıma becerisi ile metni uygun bir hızda okumalıdır. Okuma hızı, kelimeyi tanıma ve okuma süresi olarak tanımlanabilir. Kelimeyi görüp onu tanıma (kodunu çözme) ve sesli ya da sessiz olarak okuyuncaya kadar geçen süredir.

Akıcı okumanın gelişimi, okuma hızındaki gelişimden etkilenmektedir. Bundan dolayı okuma hızı, sesli akıcı okumanın gelişiminin önemli bir göstergesidir (NRP, 2000; Schwanenflugel ve diğerleri, 2006). Akıcı okumanın tüm düzeylerinde okuma hızının önemli bir faktör olduğu konusunda araştırmacılar arasında fikir birliği vardır. Bu faktör, literatürde iki şekilde yorumlanmaktadır. Bunlardan birincisi; okuma hızı, etkili okuma becerisinin bir sonucudur ve çoğunlukla okuma düzeyini ölçmek için kullanılır. İkincisi ise; okuma hızı, okuma kalitesini etkileyen bağımsız bir değişkendir (Brennitz, 2006). Bu durum, okuma hızının genel okuma becerisi ile karşılıklı ilişki içinde olduğunun göstergesidir.

Akıcı okumanın önemli bir unsuru olarak doğru okumanın üzerinde durulmalıdır, ancak okuma sürecinde doğru okumaya fazla odaklanıp okuma hızı göz ardı edilmemelidir. Samuels (1979)’a göre, okuma sürecinde doğru okumaya çok fazla odaklanma, akıcılığı olumsuz etkileyebilir. Okuyucunun hiç hata yapmadan okuması ve kelime tanıması beklenirse bu durumda okuyucu, hata yapmaktan korkacak ve okuma hızını düşürecektir. Böyle bir okuma, akıcı okumayı tam olarak yansıtmaz. Samuels (1979)’a göre akıcılığı geliştirmek için doğru okumaktan çok okuma hızını geliştirmeye önem verilmelidir. Doğru ve hızlı kelime tanıma becerisi, okumada otomatikliği ifade etmektedir.

Akıcı Okumada Prozodi

Akıcı okumanın önemli unsurlarından üçüncüsü olan prozodi, aynı zamanda müzik ve konuşma terimi olarak da sıkça kullanılmaktadır. TDK (www.tdk.gov.tr/) prozodiyi müzik ve dil bilimi açısından iki farklı şekilde tanımlamıştır. Buna göre, “Müzikteki prozodi, bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması; dil bilimi açısından ise prozodi; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi öğelerinin tamamı”dır. Prozodi, daha çok konuşma ile ilgili bir dilsel terimdir. Konuşmanın ritmik ve tonlamalı yönünü tanımlamak için kullanılmaktadır. Sesli dilin müziği olarak da ifade edilir (Dowhower, 1991). Daha önce

özellikle konuşma alanında üzerinde durulan bu kavram, son zamanlarda akıcı okumaya yönelik çalışmaların artması ile birlikte okuma alanında da dikkatleri üzerine çekmiştir.

Akıcı okuma, otomatiklik ve okumadaki doğruluktan daha fazlasını gerektirir. Okuma bunların yanında metni vurgulu, tonlamalı, duygulu ve anlamlı okumayı içerir (Hook & Jones, 2004; Kuhn, 2005). Bu da metnin prozodik olarak okunmasıdır. Okumadaki doğruluk ve otomatiklik, prozodi için ön şart olarak görülmektedir (Rasinski, 2004; Wilger, 2008). Otomatiklik, akıcı okumada merkezi olmasına rağmen akıcılığın tüm yönlerini içermez. Akıcı okumanın diğer bir kritik ögesi de prozodidir. Prozodi, akıcı okumanın önemli bir ögesi ve akıcılığın tanımının anahtar kelimesi olarak düşünülmektedir (Miller & Schwanenflugel, 2008). Prozodi, sesli okumada anlamayı yansıtan uygun ifade, tonlama ve gruplamadır. Çocuklar konuşmayı öğrenme sürecinde prozodik temelleri kazanır. Okuma becerisini başarılı bir şekilde kazandıktan sonra prozodik olarak daha yeterli duruma gelir (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010). Prozodi etkili okuma ve dil becerilerinin gelişimi açısından tamamlayıcı bir unsurdur.

Akıcı okumada prozodinin önemli olması, onun anlama ile ilişkili olmasına dayandırılmaktadır. Pek çok araştırmacı (Deeney, 2010; Kuhn, 2004; Kuhn, 2005; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2006, 2008; Piper, 2010; Rasinski, 2004; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004) okuma prozodisinin okuduğunu anlama ile ilişkili olduğundan bahseder. Rasinski (2004a) öğrencilerin prozodik okuma yapmadıkça metni tam olarak anlayamayacağını iddia etmiştir. Ona göre prozodi, okuyucunun okuduğu materyali anlayıp anlamadığının göstergesidir.

Akıcı Okuma ve Anlama

Akıcı okuma üzerine yapılan çalışmalar, akıcı okumanın önemini vurgularken bunu okuyucunun bilişsel süreçlerine dayandırmaktadırlar. Bu süreçlerin anlama ile olan ilişkisi, akıcı okumayı önemli kılar. Akıcı okumanın anlama ile olan ilişkisine yönelik iki yaklaşım öne çıkmaktadır. Bunlardan biri “otomatiklik”, diğeri ise “prozodi” dir.

Otomatiklik teorisi, bireylerin okuma sürecindeki dikkat kaynaklarının sınırlılığı üzerinde durmaktadır. Okuma sürecinde otomatikleşme önemlidir çünkü bu teoriye göre okuyucular sınırlı miktardaki dikkat kaynaklarının çoğunu kelime tanımaya ayırırsa, anlamaya daha az dikkat kaynağı kalacaktır (Adams, 1990; LaBerge & Samuels, 1974; Lia, 2010). Akıcılıktaki bir problem ya da eksiklik, anlamayı olumsuz etkiler (Rasinski, Padak, & Fawcett, 2010). Okuyucuların, okuma sürecinde anlamaya daha fazla zihinsel kaynak ayırabilmesi için kelime tanımları otomatik olmalıdır çünkü anlama, okumanın gerekçesi olarak ifade edilmektedir. Bundan dolayı okuyucular en az miktarda dikkat ve zihinsel kapasite ile kelime tanımayı gerçekleştirmelidir.

Otomatiklik teorisi, akıcılığın doğru okuma ve okuma hızı ile ilgili unsurlarını ve onun anlama ile ilişkisini açıklamaya çalışır. Diğer taraftan, okuma sürecinde prozodinin rolünden bahsetmez (Kuhn, 2005). Oysa prozodi akıcılığın önemli bir ögesidir ve sıklıkla anlama ile ilişkilendirilmiştir. Akıcı okumayı anlama ile ilişkilendiren diğer yaklaşım da okuma prozodisi üzerinedir.

Akıcı okuma çalışmaları, okuma sürecinde prozodik özelliklerin önemine dikkat çekmiştir (Dowhower, 1987, 1991; Kuhn ve diğeri, 2006; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Rasinski, 2004; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Schreiber, 1991; Zutell & Rasinski, 1991). Buna göre akıcı okuma, otomatiklik ve doğru okumadan daha fazlasını gerektirir. Akıcı okuma metni duygulu ve anlamlı okumayı da içerir. Metnin anlamlı okunması

ise prozodik unsurların okuma sürecine yansıtılması ile olanaklıdır. Prozodi, okuduğunu anlama ile ilişkilendirildiği için (Schrauben, 2010), akıcı okumada ve genel okuma yeteneğini ifade etmede önemli görülmektedir. Bu teoriye göre prozodi, okuyucunun metni anladığının göstergesidir (Rasinski, 2004). Okuyucu okuma sürecinde, okuma hızını, vurgu ve tonlamayı, duraklamaları, heyecan, korku gibi duygu durumlarını metnin anlamına göre sergilemektedir. Diğer taraftan, akıcı okuma yapan okuyucuların okumada prozodik unsurlara dikkat etmesi gerekmektedir. Dolayısıyla, vurgu ve tonlamalar, duraklamalar ve uygun anlam üniteleri oluşturma gibi prozodik unsurlara dikkat etme okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Kuhn & Stahl, 2000). Okuduğunu anlayan öğrenci, sesli okumasını daha nitelikli sürdürecektir. Okurken metindeki anlama göre okuma hızını ayarlayacak, ses değişimini ve vurgulamaları gerçekleştirecektir. Bu durum, anlamanın akıcı okumanın bir unsuru olan prozodiye katkısı olarak ifade edilebilir.

Yukarıdaki yaklaşımlarda gerek otomatiklik teorisi gerekse prozodik okuma, akıcı okumanın okuduğunu anlama ile ilişkisini açıklamaya çalışmışlardır. Bu yaklaşımlar, akıcı okumanın unsurlarının tümü yerine belirli yönlerine odaklanmıştır. Oysa RAND-Reading Study Group (2002), akıcı okumanın tüm unsurlarının anlama sürecindeki rolüne dikkat çekmiştir. RAND-Reading Study Group (2002)'ye göre akıcılık, okuduğunu anlamada önemlidir ve okuduğunu anlama sürecini bütünüyle etkilemektedir. Buna göre akıcılık, anlamanın öncüsü veya sonucu olarak görülebilir. Anlamanın öncüsü olarak düşünüldüğünde, etkili ve hızlı kelime tanıma ön plana çıkmaktadır. Bu ise akıcı okumada otomatikliktir ve anlama için ön koşul olarak görülmektedir. Diğer taraftan, akıcı okuma, anlamanın bir sonucudur. Buna göre akıcı okumanın prozodi unsuru, anlamanın bir sonucudur. Prozodik özellikler metin anlaşıldığında gözlenebilir.

Akıcı okumanın tüm boyutlarının anlama ile ilişkisine yönelik çalışmalar fazladır. Okuma becerileri arasındaki ilişki ile ilgili çalışmalar akıcı okuma ile anlama arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Dowhower, 1987; Klauda & Guthrie, 2008; Pikulski & Chard, 2005). Geçmişte ihmal edilen, fakat günümüzde dikkatleri üzerine çeken bir konu olarak akıcı okuma, anlamayı yansıttığı için gereklidir (Pikulski & Chard, 2005). Ayrıca, öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine yönelik çalışmalar, aynı zamanda onların okuduğunu anlamalarını da desteklemektedir. Reutzel ve Hollingsworth (1993)'ün akıcı okuma eğitiminin ikinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına etkisini değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, akıcı okuma eğitiminin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koyan çok sayıda araştırma olmasına rağmen bazı araştırmalarda anlama ve akıcı okuma arasında her zaman bir ilişkinin varlığından söz edilemeyeceği belirtilmiştir. Applegate, Applegate ve Modla (2009), farklı okuma ve sınıf düzeyindeki öğrencilerle yaptıkları çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Akıcı okuma becerilerine ait ölçümler ile öğrencilerin metin tabanlı, çıkarımsal ve eleştirel cevap verebilme becerilerini içeren okuduğunu anlama testine ait ölçümler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, sınıf düzeyinde bir metni akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerisi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmacılar, bu sonuçtan hareketle akıcı okumanın, okuduğunu anlamaya her zaman katkı sağlamadığını vurgulamışlardır.

Amaç

Bu araştırmada ilköğretim 2-5.sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) okuduğunu anlama becerilerini yordama düzeyini ve bu beceriler arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama becerisi arasında bir ilişki var mıdır?
2. Akıcı okuma becerilerinin (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) okuduğunu anlama becerisini yordama düzeyi nedir?

Önem

Akıcı okuma, okuma yeteneğinin kazanılmasında önemli bir aşamadır (Chall, 1983, Aktaran: Chall, Jacobs, & Baldwin, 1990: sayfa numarası; Ehri, 2005; Frith, 1985; NRP, 2000) çünkü akıcı okuma, okumanın en temel amacı olarak görülen anlama ile ilişkilendirilmektedir. Bunun için akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin bilinmesi gereklidir. Özellikle prozodi ve anlama arasındaki ilişki yeterince açık değildir. Akıcı okuma becerileri ayrı ayrı düşünüldüğünde hangisinin akıcı okuma ile daha ilişkili olduğu bilinmelidir. Bu gerek araştırmacılara gerekse öğretmenlere akıcı okumanın eğitimi, değerlendirilmesi ve araştırılması konusuna ışık tutar.

Literatür incelendiğinde akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin durumu hakkında farklı görüşler vardır. Bazı araştırmalar anlamanın akıcı okumayı etkilediğini, bazıları ise akıcı okumanın anlamayı etkilediğini bildirmektedir. Bunun dışında akıcı okuma ile anlama arasında çift yönlü bir ilişkinin olduğunu ifade eden araştırmalar da vardır (Dowhower, 1987; Klauda & Guthrie, 2008). Diğer taraftan, akıcı okuma uluslararası literatürde sıklıkla üzerinde durulan ve çok sayıda araştırma yapılan bir konu olmasına rağmen Türkiye’de bu alandaki çalışmalar sınırlıdır. Bu anlamda yapılan çalışmanın yerli literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bu yönleriyle alana katkı sağlayacaktır. Akıcı okuma, ilköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe programlarında eksik bırakılmıştır. Türkçe öğretim programı incelendiğinde 2,3,4 ve 5. sınıf okuma alanıyla ilgili “Akıcı okur” şeklinde sadece bir kazanım yer almıştır. Programda akıcı okumanın önemi, eğitimi ve değerlendirilmesi konularına yer verilmemiştir. Bunun sonucu olarak okuma eğitiminde bu alan dikkat çekmemektedir. Bu araştırma ile hem okuma araştırmacılarında hem de öğretmenlerde akıcı okuma ile ilgili bir farkındalığın oluşması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi becerileri) ile öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada *tarama* modelleri kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir” (Karasar, 2005: 77).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Konya İli Kulu İlçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın problemi ilköğretim birinci kademe öğrencilerine yönelik olduğu için sadece ilköğretim 2-5. sınıflardaki öğrenciler çalışmaya dahil edilmiş, ancak ilköğretim birinci kademe olmasına rağmen 1. sınıf öğrencileri çalışmanın örnekleme dahil edilmemiştir çünkü müfredata göre 1. sınıf öğrencilerinin yıl içinde okuma ve yazmayı öğrenme çalışmaları devam etmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilerin okuma ve yazma öğrenme süreçleri, çalışmanın uygulama zamanında tam olarak bitmediğinden bu sınıf düzeyinde çalışmanın amacına uygun veri toplamanın güç olacağı düşünülmüştür.

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı ve kolay (uygun) örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu amaçla cinsiyet, şube, sınıf düzeyi ve Türkçe dersi başarı düzeyi olarak farklı özellikleri yansıtacak şekilde örneklem oluşturulmuştur. Örneklem, Tablo 1’de betimlenmiştir.

Tablo 1. Başarı Düzeyi, Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Çalışma Gurubuna Ait Bilgiler

Başarı Düzeyi	Cinsiyet	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf	Seçilen Sayısı Toplam
		Seçilen Sayısı	Seçilen Sayısı	Seçilen Sayısı	Seçilen Sayısı	
Yüksek	Kız	3	3	3	3	12
	Erkek	3	3	3	3	12
Orta	Kız	3	3	3	3	12
	Erkek	3	3	3	3	12
Düşük	Kız	3	3	3	3	12
	Erkek	3	3	3	3	12
Toplam		18	18	18	18	72

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, çalışma grubuna ilköğretim birinci kademe öğrencileri (2-5. sınıflar), farklı cinsiyet ve Türkçe dersi başarı düzeyine göre seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı ilköğretim okulunda her sınıf seviyesinde üçer şube bulunmaktadır. Örneklem, bu şubelerin her birinden düşük, orta ve yüksek düzeyde Türkçe ders başarıları gösteren birer kız ve birer erkek olmak üzere her sınıf düzeyi için 18 ve toplam 72 öğrenciden oluşturulmuştur. Öğrencilerin seçiminde e-okul not ortalamalarına ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Örneklem seçimindeki bütün bu özellikler, amaçlı örnekleme yöntemini yansıtmaktadır. “Amaçlı bir şekilde yapılan örnekleme yönteminde, genelleme kaygısı olmamakla birlikte amaçlı örneklemin problemiyle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren

değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir. Böyle bir yöntemle problem daha ayrıntılı belirlenebilir” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010: 90). “Burada amaç, ilgili özelliklere sahip bireylere ulaşabilmektir” (Erkuş, 2009: 99).

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamaya Ait Veri Toplama Süreci: İlköğretim 2-5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, akıcı okuma becerilerine ait verilerin toplanmasında video kamera kullanılmıştır. Araştırmada bir öğrencinin daha önce hiç karşılaşmadığı ve sınıf seviyesindeki bir okuma metnini sesli okuyarak akıcı okumanın doğru okuma, okuma hızı ve prozodi unsurlarını aynı anda sergileme durumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Burada öğrencinin kendisine verilen bir metni bir defa sesli okuması ve ardından anlama sorularına cevap vermesi esastır çünkü bir öğrencinin sesli okurken hem akıcı okuma becerilerini sergilemesi hem de anlaması beklenmektedir. Bu amaçla öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadığı bir metin sesli okutulmuş ve öğrencinin sesli okuması video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar her bir öğrenci ile tek tek yapılmıştır. Öğrencilere nasıl okuması gerektiği ile ilgili bir yönlendirmede bulunulmamıştır. Öğrenci sesli okumayı bitirdikten hemen metinle ilgili daha önce araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu sorular verilmiş ve öğrenciden bu soruları yazılı olarak cevaplaması istenmiştir. Bu işlem çalışma grubundaki tüm öğrencilere hikâye edici ve bilgi verici metinler için iki hafta arayla ayrı ayrı uygulanmıştır. Daha sonra her iki metin türünden elde edilen anlama puanlarının ortalaması alınmıştır. Ayrıca, akıcı okuma becerilerine ait genel ortalama puanlarının oluşturulması için farklı bir metin sesli okutularak üçüncü bir ölçüm daha yapılmıştır. Öğrencilerin metinle daha önce karşılaşma ihtimalini engellemek amacıyla farklı illerde okutulan ve Mili Eğitim Bakanlığı dışındaki yayınevlerine ait Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri kullanılmıştır.

Akıcı Okuma Becerilerinin (okuma hızı, doğru okuma ve prozodi) Ölçülmesi: Akıcı okuma becerilerinin ölçülmesi amacıyla öğrencilerin video kamera kayıtları izlenmiş ve doğru okuma, okuma hızı ve prozodi için ayrı ayrı puanlamalar yapılmıştır. Her bir öğrencinin video kayıtları izlenerek okuma hataları ve dakikada okuduğu toplam kelime sayısının belirlenmesi ile bir puanlama cetveli oluşturulmuştur. Prozodi puanlarına ait ölçümler ise Keskin ve Baştuğ (2011) tarafından geliştirilen Likert tipi “Prozodik Okuma Ölçeği” kullanılarak yapılmıştır. Bu puanlamalardan öğrencilerin doğru okumaları, okuma hızları ve prozodiye ait ölçüm puanları türetilmiştir. Öğrencilerin doğru okuma ve okuma hızlarını hesaplamada program tabanlı ölçmeden faydalanılmış ve aşağıdaki formüller kullanılmıştır (Caldwell, 2008; Deno, 1985; Rasinski, 2004; Yeo, 2008):

$$\text{Doğru Okuma (accuracy)} = \frac{\text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı} \times 100}{\text{Öğrencinin 1 dakikada okuduğu toplam kelime sayısı}}$$

$$\text{Okuma Hızı (Rate)} = \frac{\text{Öğrencinin 1 dakikada doğru okuduğu kelime sayısı}}{\text{WCPM}}$$

Okuma hızı ve doğru okumanın ölçülmesinde öğrencilerin sesli okumalarındaki hataların belirlenmesi önemlidir. Öğrencilerin bir metni sesli okurken nelerin hata olarak kabul edileceği, nelerin kabul edilmeyeceği önceden belirlenmelidir. Bu çalışmada okuma hatalarının belirlenmesinde “tekrarlar, atlamalar, eklemeler, ters çevirmeler, değiştirmeler” olmak üzere beş hata türü göz önünde bulundurulmuştur (Akyol, 2008; Akyol, 2011; Mellard, Woods, & Fall, 2011). Bu okuma hataları, doğru okuma olarak kabul edilmemiştir. Bu tür hatalarla okunan kelime sayısı, toplam okunan kelime sayısından düşülmüştür.

Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesi: Bu çalışmada anlamanın değerlendirilmesi için sesli okutulan metinlere ait açık uçlu sorular kullanılmıştır. Badger ve Thomas (1992) okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde açık uçlu sorulardan yararlanmanın oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Açık uçlu sorular, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma gibi testlere göre öğrencilerin okuduğunu anlamalarında daha üst düzey düşünme becerileri gerektirir. “Öğrencinin bir problemi hangi aşamalardan geçerek çözdüğü gözlenebilir; öğrencinin sonuç çıkarma, yorumlama, karşılaştırma yapma, durumu değişik açılardan irdeleme, sınıflama, planlama, var olandan hareketle ulaşılabilecekleri öngörme gibi üst düzey bilişsel davranışlar (kazanımlar) iyi hazırlanmış maddelerle ölçülebilir” (Erkuş, 2006: 68). Çoktan seçmeli sorular, öğrencinin anlama sürecine doğrudan katılmasını sağlamaz. Öğrenci, böyle bir teste var olanlar içinden birini seçer. Dolayısıyla cevaplamaya kendinden fazla bir şey katmaz. Oysa açık uçlu soruları cevaplarırken öğrenci soruyu tekrar düşünecek, okuduğu metin ve ön bilgilerine, deneyimlerine göre onu tekrar anlamlandıracak ve cevaplayacaktır. Ayrıca, bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatımı, yazıyı ve imla kurallarını uygulama gücü sergilenerek farklı alanlardaki becerileri de ölçülebilecektir.

Bu çalışmada okutulan her bir metinle ilgili önce basit ve derin anlamaya dayalı sorular oluşturulmuştur. Bu soruların oluşturulmasında her sınıf düzeyinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra bu alandaki uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler alındıktan sonra her metinle ilgili dört basit anlamaya dayalı, dört derin anlamaya dayalı sekiz maddelik açık uçlu sorulardan oluşan anlama ölçekleri geliştirilmiştir. Hazırlanan soruların puanlanmasında aşağıdaki tabloda gösterilen yol izlenmiştir (Akyol, 2011):

Tablo 2. Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması

<u>Basit Anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama sistemi</u>	<u>Derin Anlamaya Dayalı Sorular İçin Puanlama Sistemi</u>
0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular	0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1 = Yarı Cevaplanan Sorular	1 = Yarı Cevap Verilen Sorular
2 = Tam Cevaplanan Sorular	2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
	3 = Tam ve Etkili Cevaplar

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarından elde edilen veriler, SPSS 16.0 paket programına aktarılmış, bu veriler araştırmanın alt problemleri ile ilgili olarak korelasyon ve regresyon analizleri ile çözümlenmiştir. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan testlerde kullanılmıştır (Baykul, 2000; Turgut, 2011). Akıcı okuma becerileri ve anlama arasındaki ilişkinin varlığının ve yönünün belirlenmesinde bu yöntem başvurulmuştur. *Regresyon analizi*, “iki değişken arasındaki fonksiyonel ilişkiyi belirten, bunlardan birinin yardımıyla diğerinin kestirilmesine imkân tanıyan bir analiz tekniğidir” (Baykul, 2000: 70). Değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına yarar (Baş, 2010). Bu çalışmada çoklu doğrusal regresyon analiz tekniği kullanılmıştır çünkü bağımlı değişkenler üzerinde birden fazla etkisi olduğu düşünülen değişkenler vardır (Baş, 2010). Anlama bağımlı değişkeni analiz edildiğinde bu değişkeni açıkladığı düşünülen doğru okuma, okuma hızı ve okuma prozodisi olmak üzere üç farklı bağımsız değişken vardır.

BULGULAR

Değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmadaki Değişkenler (Doğru Okuma, Okuma Hızı, Prozodi ve Okuduğunu Anlama) Arasındaki Korelasyonlar

Okuma Becerileri	1	2	3	4
1.Doğru Okuma	1			
2.Okuma Hızı	0.653	1		
3.Prozodi	0.495	0.869	1	
4.Okuduğunu Anlama	0.552	0.707	0.852	1

Tablo 3'te çalışmadaki bazı değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler verilmiştir. Tablodaki sonuçlara göre tüm değişkenler birbirleri ile ilişki içindedir. Bu ilişkiler tek tek incelendiğinde;

- Doğru okuma ve okuma hızı arasındaki korelasyon katsayısı $r=.653$ bulunmuştur. Bu katsayı, iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

- Doğru okuma ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.495$ bulunmuştur. Bu sonuca göre iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

- Doğru okuma ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.552$ bulunmuştur. Buna göre iki değişken arasında orta düzeyde bir ilişki vardır.

- Okuma hızı ve prozodi arasındaki korelasyon katsayısı $r=.869$ bulunmuştur. Bu sonuç, iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

- Okuma hızı ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.707$ bulunmuştur. Buna göre iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

- Prozodi ve anlama arasındaki korelasyon katsayısı $r=.852$ bulunmuştur. Bu sonuca göre iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 4'te öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin akıcı okuma becerileri tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	13.72	13.72	-	1.00	.321	-	-
Prozodi	24.754	3.335	.979	7.42	.000	.852	.669
Okuma Hızı	-.114	.107	-.138	-1.06	.293	.707	-.128
Doğru Okuma	-.023	.176	-.011	-.129	.898	.552	-.016
R=.885		R ² =.72					
F _(3,68) =61.717		p=.000					

Öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde, okuduğunu anlama ile prozodi arasında yüksek düzeyde; okuduğunu anlama ile doğru okuma arasında orta düzeyde; okuduğunu anlama ile okuma hızı arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama ile yüksek düzeyde ilişki gösteren akıcı okuma unsurları sırasıyla prozodi (.852), okuma hızı (.707) ve doğru okumadır (.552). Diğer akıcı okuma unsurları kontrol edildiğinde, okuduğunu anlama ile prozodi arasında orta düzeyde ilişki bulunmakla birlikte okuduğunu anlama ile okuma hızı ve doğru okuma arasında çok düşük düzeyde ilişkiler görülmektedir. Okuduğunu anlama ile akıcı okuma unsurları arasında ikili korelasyonlar yüksek çıkarken kısmi korelasyonların düşük çıkması, akıcı okuma unsurlarının birbiriyle ilişkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4'teki sonuçlar, okuma hızı, doğru okuma ve prozodi değişkenlerinin öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını birlikte anlamlı yordadığını göstermektedir ($R=0.885$, $R^2=0.720$, $p<0.05$). Her üç değişken birlikte, toplam varyansın yaklaşık %72'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin okuduğunu anlama üzerindeki görece önem sırası; prozodi, okuma hızı ve doğru okumadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece prozodi değişkeninin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir:

$$OKUDUĞUNU ANLAMA=13,726 -.114OKUMA HIZI-.023DOĞRU OKUMA+24.754PROZODİ$$

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada akıcı okuma becerileri (doğru okuma, okuma hızı ve prozodi) ile anlama değişkenleri arasındaki korelasyonel ilişkiler incelendiğinde; tüm değişkenler birbirleriyle ilişki içindedir. Elde edilen sonuçlara göre akıcı okuma becerilerinden okuduğunu anlama ile en yüksek ilişkiyi gösteren prozodi becerisidir. Diğer taraftan, prozodi becerisi ile en yüksek ilişki gösteren akıcı okuma becerisi ise okuma hızıdır. Buna göre akıcı okuma becerileri birbirleriyle ilişkilidir. Diğer taraftan, bu beceriler okuduğunu anlama ile de ilişkilidir.

Okuduğunu anlama becerisinin akıcı okuma becerileri olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodi tarafından yordanmasına ilişkin çoklu regresyon sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisine ait toplam varyansın %72'si bu üç değişken tarafından açıklanmaktadır. Üç değişken arasından sadece prozodi, okuduğunu anlama üzerinde anlamlı yordayıcıdır.

İlköğretim 2-5. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ile akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyinin incelendiği bu çalışmaya ilişkin sonuçlar ilgili literatürle karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

Akıcı okuma becerileri birbirleriyle ilişkili çıkmıştır. Bu sonuçlar, literatür tarafından da desteklenmektedir: Clin, Woolley ve Heggie, (2009), Dowhower (1987), Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker ve Stahl (2004), Whalley ve Hensen (2006)'nın yaptıkları çalışmalarda akıcı okuma becerileri olan doğru okuma, okuma hızı ve prozodinin birbirleriyle ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Jenkins ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışmada doğru okuma yüzdeleri yüksek olan okuyucuların okuma hızlarının da yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Nunze (2009)'un çalışmasında doğru kelime tanıma ile okuma hızı arasında ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan, bazı araştırmacılar doğru okuma becerileri ve okuma hızları

gelişen öğrencilerin prozodi becerilerinin de geliştiğini bulmuşlardır (Dowhower, 1987; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Yıldız, Yıldırım, Ateş, & Çetinkaya, 2009; Whalley & Hensen, 2006). Hatta Rasinski (2004b) ve Wilger (2008), okumadaki doğruluk ve otomatikliği prozodi için ön şart olarak görmüşlerdir. Ayrıca, Hudson, Lane ve Pullen (2005) ile Rasinski (2004) doğru okuma, okuma hızı ve prozodi ile okuduğunu anlama arasında ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Deno (1985), Egmon (2008), Fuchs, Fuchs, Hosp, ve Jenkins (2001), Kuhn (2004), Kuhn (2005) ile Robinson (2005), çalışmalarında akıcı okumanın anlama ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Gerek literatürdeki sonuçlar gerekse bu araştırmanın sonuçları, akıcı okuma becerilerindeki eksikliğin öğrencilerin anlama becerilerindeki eksikliğe işaret ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin akıcı okuma becerileri, onların okuduğunu anlama becerilerini önemli derecede yordamaktadır. Okuduğunu anlama becerisini en iyi yordayan değişkenin prozodi becerisi olduğu görülmektedir. Mathson, Allington ve Solic (2006)'nın belirttiği gibi prozodi, doğru kelime tanıma ve okuma hızının kazanılmasından sonra gelmektedir. Başka bir deyişle, prozodik okuyanlar aynı zamanda doğru ve hızlı okumayı da yapmış olurlar. Bu okuyucuların genel olarak okumalarının daha iyi olduğu söylenebilir. Literatürdeki kaynaklar da bu durumu desteklemektedir. Akıcı okumanın anlama ile ilişkisi, pek çok çalışmada prozodik okuma becerisine dayandırılmaktadır (Clin, Woolley, & Heggie, 2009; Dowhower, 1987; 1991; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Miller & Schwanenflugel, 2006; Rasinski, 2004a; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Schreiber, 1991; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004). Bu çalışmalarda, prozodik okuma ve okuduğunu anlama arasında önemli derecede ilişkiler olduğu üzerinde durulmuş ve prozodik okuyan öğrencilerin okuduklarını daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Konuşma diline özgü olan vurgu, tonlama, duraklama ve anlam ünitelerine dikkat etme gibi özellikler, okuyucunun okuduğunu anlamasına yardım eder (Dowhower, 1991; Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010; Rasinski, 2004a; Schwanenflugel, Hamilton, Kuhn, Wisenbaker, & Stahl, 2004; Vacca ve diğerleri, 2006; Whalley & Hensen, 2006). Literatürdeki ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlara bakılarak akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama açısından önemli olduğu söylenebilir. Okuma eğitiminde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin gelişimine odaklanmak ve onların daha nitelikli bir okuyucu olmasını desteklemek gerekmektedir. Vacca ve diğerlerinin (2006: 4) de ifade ettiği gibi okuma öğretiminin temel amacı, çocuklara bağımsız bir okuyucu ve öğrenen olmayı öğretmektir. Bu düzeydeki okuyucular ve öğrenenler yaşamlarında okuma güçlüğü çekenlere göre daha fazla kolaylık yaşayacaklardır.

Öneriler

Çalışmadaki bulgulardan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler yapılabilir:

Akıcı okuma becerileri kendi arasında ilişkilidir. Prozodi becerisinin gelişimi, doğru okuma ve okuma hızı ile ilişkili çıkmıştır. Okuma hızının gelişimi kelime tanıma-doğru okuma ile ilişkilidir. Dolayısıyla akıcı okuma becerilerinin her biri, diğeri için önemlidir. Her becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bununla ilgili olarak akıcı okuma stratejilerinden yararlanılabilir.

Okuduğunu anlama becerileri ile akıcı okuma becerileri arasında önemli derecede ilişkiler bulunmuştur. Akıcı okuma başarıları yüksek olan öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları da yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, okuma eğitiminde dikkate alınmalıdır. Bunun için öğretim programlarındaki kazanım sayıları her beceri düzeyi için artırılabilir; akıcı okuma becerilerinin

ayrı ayrı öğretimi ve değerlendirilmesi ile ilgili öğretmen kılavuz kitaplarına da bilgiler eklenebilir.

Akıcı okuma becerilerinden prozodi, anlamayı önemli derecede yordamıştır. Bu durum, okuma öğretiminde prozodi becerisinin dikkate alınmasını gerektirir. Öğretmen modellemesi, sesli kitaplar kullanma, koro ve eko okuma gibi stratejilerden yararlanarak öğrencilerin okuma prozodileri üzerinde durulmalıdır.

Bu çalışmada akıcı okuma becerileri ile okuduğunu anlama arasında ilişki bulunmuştur. Bu beceriler arasındaki ilişkiye yönelik daha fazla araştırma yapılabilir. Bu araştırmalar, özellikle deneysel desende yapılabilir. Ayrıca bu çalışma ilköğretim birinci kademe öğrencileri ile yapılmıştır. Böyle bir çalışma, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Alsop, N. C. (2007). *Oral reading fluency: a predictor for reading difficulty with implications for teachers and administrators*. Unpublished doctoral dissertation, Union University, Jackson, Tennessee, USA.
- Applegate, M. D., Applegate, A. J., & Modla, V. B. (2009). "She's my best reader: she just can't comprehend": studying the relationship between fluency and comprehension. *The Reading Teacher*, 62(6), 512-521.
- Badger, E., & Thomas, B. (1992). Open-ended questions in reading. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 3(4), 03/07/2011 tarihinde <http://www.pareonline.net/getvn.asp?v=3&n=4> adresinden alınmıştır.
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: a key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 196-200.
- Baş, T. (2010). *Anket* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baykul, Y. (200). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bogan, B. (2004). *Text-level effects of a word-level decoding accuracy and automaticity intervention*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville, USA.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: sychronization of processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Elbaum and Associates.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- Caldwell, J. S. (2008). *Reading assessment: a primer for teachers and coaches*. New York: Guilford Press.
- Chall, J., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assesment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450.
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: the emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 389-406.

- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. *Theory into Practice*, 30, 165-175.
- Egmon, B. (2008). *The effect of fluency on reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Houston University, Florida, USA.
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings. In M. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp 301-330). London: Erlbaum.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: a guide to developmental and remedial methods* (9th ed.). White Plains, NY: Longman.
- Hicks, C. P. (2009). A lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. *The Reading Teacher*, 63(4), 319-323.
- Hook, P., & Jones, S. (2004). The importance of automaticity and fluency for efficient reading comprehension. *Perspectives: International Dyslexia Association*, 24(2), 16-24.
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: what, why, and how? *Reading Teacher*, 58, 702-714.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and rd groups: absolute performance levels and sensitivity to impairment. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 237-245.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H., & Baştuğ, M. (2011, Mayıs). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin sesli okuma ve konuşma prozodileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunulan bildiri, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye.
- Kiley, T. S. (2006). Research in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 34(2), 70-73.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16, 395-408.
- Kuhn, M. R. (2004). Helping students become accurate, expressive readers: fluency instruction for small groups. *Reading Teacher*, 58(4), 338-344.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- 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), 230-251.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Mandel-Morrow, L., Gee-Woo, D., Meisinger, E. B., et al. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387.

- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2000). *Fluency: a review of developmental and remedial practices*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323.
- Lia, M. P. (2010). *The effects of vocabulary instruction on the fluency and comprehension of fifth-grade nonnative English speakers*. Unpublished doctoral dissertation, Northern Illinois University, DeKalb, USA.
- Manzo, A., & Manzo, U. (1990). *Content area reading a heuristic approach*. Columbus-Toronto-London-Melbrone: United States of America. Merrill Publishing Company.
- Massey, S. R. (2008). *Effects of variations of text previews on the oral reading of second grade students*. Unpublished doctoral dissertation, Miami Universty, Florida, US.
- Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. In T. V. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: research-based best practices* (pp. 106–119). New York: The Guilford Press.
- McCormack, R. L., & Pasquarelli, S. L. (2010). *Teaching reading: strategies & resources for grades K-6*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Mellard, D., Woods, K., & Fall, E. (2011). Assesment and instruction of oral reading fluency among adults with low literacy. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 5(1), 3-14.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly*, 43(4), 336-354.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nunze, L. D. (2009). *An analysis of the relationship of reading fluency, comprehension, and word recognition to student achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Tarleton State University, Stephenville, Texas, US.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud: data from NAEP's integrated reading performance record (IRPR) at Grade 4* (Report No. 23-FR-04). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Piper, L. E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.
- Prior, S. M., & Welling, K. A. (2001). "Read in your head": a Vygotskian analysis of the transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 22(1), 1-15.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158-164.
- Rasinski, T.V. (2004a). *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2004b). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-52.
- Rasinski, T. V. (2010). *The Fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

- Rasinski, T. V., Padak, N., & Fawcett, G. (2010). *Teaching children who find reading difficult* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: more than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48, 350-361.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 86(6), 325-331.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2001). *Reading problems: assessment and teaching strategies* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Robinson, M. V. (2005). *Examining the relationship between vocabulary knowledge, oral reading fluency, and reading comprehension*. Unpublished doctoral dissertation, Oregon University. Eugene, Oregon.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32(4), 403-408.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into Practice*, 30(3), 158.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 119-129.
- Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Wisenbaker, J. M., Kuhn, M. R., Strauss, G. P., & Morris, R. D. (2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 41, 496-522.
- Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.
- Tankersley, K. (2003). *The threads of reading: strategies for literacy development*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Turgut, Y. (2011). Verilerin kaydedilmesi, analizi, yorumlanması: nicel ve nitel. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı) içinde (s. 191-248). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006). The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
- Wilger, M. P. (2008). *Reading fluency: a bridge from decoding to comprehension*. 02.07.2011 tarihinde http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acadread/fluency_research.pdf adresinden alınmıştır.
- Vacca, J. A. L., Vacca, R. T., Gove, M. K., Burkey, L. C., Lenhart, L. A., & Mckee, C. A. (2006) *Reading and learning to read*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1-minute CBM reading aloud measure and reading comprehension tests: a multilevel meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, Minnesota University, Minnesota, US.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2009). An evaluation of the oral reading fluency of 4th graders with respect to prosodic characteristic. *International Journal of Human Sciences*, 6(1), 354-360.
- Zarain, X. U. (2007). *Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware, Newark, USA.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211-217.
- <http://www.tdk.gov.tr/> (19.08.2010 tarihinde erişilmiştir.)



A Study on Teachers' Perceptions of the Effect of the Primary Education Curricula (1st-5th Grades) on the Development of Reflective Thinking in terms of Some Variables*

Hilal KAZU** Demet DEMİRALP***

Received: 03 January 2012

Accepted: 24 August 2012

ABSTRACT: This study is conducted to investigate teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking in terms of some variables. This descriptive study had a survey design. Data were collected through a 47-item scale developed by the researchers from 644 classroom teachers in Elazig, Turkey. Data were analyzed through *t* tests, ANOVAs, Scheffe tests, Kruskal-Wallis H tests, and Mann-Whitney U tests. Results, in general, showed that teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking were positive. In the study, it was also investigated whether teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking do differ on their gender, experience, grade level, and class size. One of the most important results of this study, according to teachers' perceptions, was class size that hinder the development of reflective thinking in classroom environment. Therefore, courses should be taught in classrooms with fewer students and activities that will develop reflective thinking skills should be done from earlier grade levels of primary education.

Key words: primary school curricula, constructivist learning approach, reflective thinking

SUMMARY

Purpose and Significance: Recently, educationalists have been interested in developing new curricula, reorganizing current curricula, and especially in developing thinking skills through these curricula. This interest has also been the case in our country and primary school curricula were rearranged. In these curricula put into practice in 2005, the constructivist learning approach has been adopted, and students have been expected to construct new material based upon their existing thoughts.

In constructivist learning environment, learning approaches such as problem-based learning and collaborative learning that makes individuals interact with their environment have been used. In constructivism, curricula have been arranged based on learners' experiential learning experiences. The activities that improve students' self-esteem, decision making, critical, creative and reflective thinking, and inquiry learning have been provided to meet students' needs. Therefore, the struggle in constructivism is to contribute to retention of learning and developing higher-order thinking skills. With experiential learning that is learner-centered, it is aimed to develop higher-order thinking skills of learners.

*This study is an extended version of a paper presented in the 1st International Congress on Curriculum and Instruction held on October 5-8, 2011 in Eskişehir, Turkey.

**Assist. Prof., Firat University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences, hkazu@firat.edu.tr

*** Corresponding author: Department of Curriculum and Instruction, Graduate School of Educational Sciences, demet.demiralp@hotmail.com

Being an higher-order thinking skill, reflective thinking is strongly supported by the constructivist approach since an individual has an opportunity to reconstruct his/her experiences due to reflection that is an inquiry approach attributing significance to constructivism in education. During the reflective learning-teaching process, students are at the center and have an active and decision-maker role as proposed by the constructivist approach. In addition, through reflective thinking, students are made to feel responsible for their learning, to determine their goals, and to participate in the learning process. Therefore, reflective thinking along with the constructivist approach that is put into practice through the primary school curricula in 2005 occurs as one of the principles that plan classroom learning.

It is seen that the program has been basically developed for both students and teachers to develop their reflective thinking skills; expectations from students stated in the curricula have been similar to qualifications gained through reflective-thinking, and also the curricula have a structure from which students can benefit in terms of reflective thinking skills. So, the primary school curricula include some changes to make students think reflectively during the teaching-learning process. As reflective thinking requires mental processes such as planning, goal determination, sustainable control of how effective decisions made are, the primary school curricula should be revised in a way that make that possible. From this perspective, the constructivist approach and reflective thinking have been adopted in order for retention of learning and the development of reflective thinking skills, and it is observed that both support each other.

Determining whether the primary school curricula show congruence with reflective thinking in practice require researchers to review studies on the effect of the curricula on developing reflective thinking skills. However, when studies reviewed, it is seen that studies are limited and focus mostly on pre- and in-service teachers. In fact, the importance of students' reflective thinking during the teaching-learning process has been little studied. Thus, it is important to determine the effectiveness of a curriculum in terms of developing students' reflective thinking skills.

The aim of this study is to determine teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking. Paralel to that, it was aimed to determine:

1. teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking,
2. to determine whether teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking do differ on their
 - a) gender,
 - b) teaching experience,
 - c) grade level,
 - d) class size.

Methods: This descriptive study had a survey design. The population of the study consisted of 158 primary schools in Elazığ, Turkey of which 50 were randomly selected. The data collection tool was developed by the researchers, and administered to 153 teachers teaching in primary schools after necessary changes done according to expert review. The Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was computed as .97 resulting in that the scale is said to be reliable. The final version of the scale consisted of 52 items of which 5 are related to demographic information of teachers while the remaining ones are related to teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking. Data were analyzed through frequencies, percentages, and means. Besides, variance analyses with Scheffe tests, *t* tests, Kruskal-Wallis H and Mann-Whitney U tests were employed.

Results: Results, in general, showed that teachers' perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking were positive. Some of the results obtained are as follows: It has been determined that more experienced teachers had more positive

perceptions of the effect of the primary education curricula (1st-5th grades) on the development of reflective thinking. Besides, in 3rd, 4th and 5th grades, the curricula make it more possible to establish a clear and reciprocal communication between teachers and students when compared to the case in the 1st grades. It is seen that teachers agreed with the idea that the primary school curricula enable to create a classroom environment based on learner collaboration. However, it is a remarkable result that teachers teaching in classrooms with fewer students were more positive with their perceptions than were teachers teaching in classrooms with more students. This result showed that the effect of the curricula on creating classroom environment based on student collaboration is negative in crowded classrooms. Therefore, courses should be taught in classrooms with fewer students and activities that will develop reflective thinking skills should be done from earlier grade levels of primary education. In addition, teachers should be provided theoretical knowledge, learning environment, learning facilities and learning processes in order for developing students' reflective thinking.

İlköğretim Birinci Kademe (1.-5. Sınıflar) Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Hilal KAZU** Demet DEMİRALP***

Makale Gönderme Tarihi: 03 Ocak 2012

Makale Kabul Tarihi: 24 Ağustos 2012

ÖZET: Bu araştırma, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Betimsel olan çalışmada tarama yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma, Elazığ ilinde görev yapan 644 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan 47 maddelik ölçek yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde *t*-testi, varyans analizi, Scheffe testi, KWH ve MWU teknikleri kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerin, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlere katılma düzeylerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, okuttıkları sınıf düzeyine, sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri, öğretmen görüşlerine göre, sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığının sınıf ortamında yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesini engellediği bulgusudur. Bu nedenle, dersler daha az sayıda öğrenci içeren sınıflarda yürütülmeli ve ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öğrencilere yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: ilköğretim programları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, yansıtıcı düşünme

GİRİŞ

Son yıllarda eğitimciler, yeni öğretim programları geliştirme, varolan öğretim programlarını yeniden düzenleme ve özellikle bu programlarda düşünme becerilerini geliştirmeye büyük bir ilgi göstermektedir. Bu ilgi, ülkemizde de kendini göstermiş ve ilköğretim programları yeniden düzenlenmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan bu programların, yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle, etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca programların yapılandırmacı anlayış ışığında hazırlanması, uygulamada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsenmesini ön plana çıkarmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi ve var olan bilgilerini bu sayede geliştirmesi ve onları kendi zihinsel süreçlerine göre yapılandırmasıdır. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, yeni deneyimlerin, var olan zihinsel modeller ile bütünleştirildiği bir zihinsel uyarılma sonucunda gerçekleşmektedir (Bukova-Güzel & Alkan, 2005: 387). Birey öğrenirken geçmişten gelen deneyim ve bilgilerini, karşılıklı konuşma ve yansıtma yöntemleriyle paylaşarak yeni bilgilerin oluşturulmasını sağlar (Shunk, 1996). Kısaca yapılandırmacı öğrenme, kişisel anlam oluşturma sürecidir ve yeni düşünceleri deneyimlerle ve önceki

* Bu makale, 5-8 Ekim 2011 tarihleri arasında Eskişehir'de düzenlenen I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

**Yard. Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, hkazu@firat.edu.tr

*** Sorumlu Yazar: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, demet.demiralp@hotmail.com

öğrenmelerle ilişkilendirme temeline dayanmaktadır (Jonassen, 1999: 236). Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasına ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla yapılandırmacı anlayışın yansıdığı programlar, öğrencilerin daha çok düşünmelerini, anlamalarını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelerini gerektirmektedir.

Bu anlayışla hazırlanan 2005 ilköğretim programları da, bireyin sahip olduğu bilgilerini ve deneyimlerini dikkate alarak, derse etkin katılımını, doğru karar vermesini, problem çözmesini, sağlıklı iletişim kurmasını, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayıcı bir yaklaşımla yapılandırmayı önemsemiştir. Temeli uzun yıllara dayalı olan üst düzey düşünme becerileri, yapılan çalışmalarda yerlerini eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerileri olarak almış ve özellikle günümüzde öğrenilmesi ve geliştirilmesi önemli hâle gelmiştir (Üstünoğlu, 2006: 19). Düşünmede üst düzey bilişsel bir beceri olan yansıtıcı düşünme ise, yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir araç olarak kabul edilmektedir.

Dewey (1933), eğitimin yaşanan tecrübelerin yeniden yapılanması olduğunu, böylelikle kalitesinin değiştiğini ve bu sürecin yansıtıcı düşünme sürecini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Yansıtıcı düşünmeye ait ölçütlerin, bilinçli olma, deneyimlerini etkili bir şekilde analiz etme, eleştirel düşünmenin yapıcı bir şekilde kullanılması, bilginin teknik olarak kullanılmasından uygulamaya dönüştürülmesi ve daha üst düzeyde yeni bilginin oluşturulması gibi özelliklerde birleştikleri görülmektedir. Bu özellikler, aynı zamanda eğitimde yapılandırmacı yaklaşımda da yer almaktadır. Bununla birlikte, yansıtıcı öğrenme-öğretme sürecinde, yapılandırmacı yaklaşımda olduğu gibi öğrenci merkezde bulunmakta, etkin ve karar alıcı bir rol üstlenmektedir (Campoy, 2005). Dolayısıyla 2005 ilköğretim programlarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile paralel özellikler gösteren yansıtıcı düşünmenin öğrenme-öğretme sürecinde yer alması ve de geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünme, bireyin öğrenme ya da öğretme yöntemi ve düzeyine ilişkin etkililiğini ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ünver, 2003: 5). Dewey (1933) de öğrenen merkezli eğitimi destekler nitelikte öğrencinin problem çözme becerisini geliştirmek ve öğrenciye araştırmacı ruhunu kazandırmak için öğrenme-öğretme sürecinde yansıtıcı düşünmenin önemi üzerinde durmaktadır. Dolayısıyla yansıtıcı düşünme, bilgiyi analiz etme ve yeniden yapılandırma boyutunun yanı sıra problemi ortaya koyma ve çözme süreci olarak da görülmektedir çünkü yansıtıcı düşünme bir sorunun algılanması ile başlamakta ve bu sorunun çözümlenmesi ile sona ermektedir.

2005 ilköğretim programları da sorunları etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve toplum oluşturmayı eğitimin temel amaçlarından biri olarak görerek, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutmaktadır. Bu amaçla, sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcanmasının önemi üzerinde durulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005a). Bununla birlikte; programda, problem çözme ve tartışmaya yönelik birçok etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Programın kavramsal yapısı içinde akıl yürütme, problem çözme ve ilişkilendirme öğrenme alanları vardır. Akıl yürütme ve problem çözme becerilerinin yer aldığı bir program, yansıtıcı öğrenmeyi kendiliğinden içine almaktadır. Yansıtıcı düşünme ortamında öğrenciler problem çözmeye iç içedir. Programda öğrencilerin yansıtıcı düşünmeyi kullanmalarına yönelik etkin, karar verici, düşünen, araştıran, sorgulayan ve öz değerlendirme yapan bireyler olmasına yönelik etkinliklere yer verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005b).

Yine 2005 ilköğretim programları incelendiğinde, hedeflerin belirlenmesinde öğrenci katılımının vurgulandığı ve programın etkinliklerle zenginleştirilen esnek bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Programın temel hedeflerine ve bu hedefler doğrultusunda yapılması beklenen etkinliklere bakıldığında, hedeflerin öğrencilerin bireysel ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda belirlenmesinin ön planda tutulduğu görülmektedir. Öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen ortak beceriler incelendiğinde ise yapılandırmacı yaklaşımın ve yansıtıcı düşünmenin temelini oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik gibi becerilerin esas alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, konuların öğrenci merkezli ve öğrencilerin yaparak-yaşayarak düşünmesini sağlayacak şekilde olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca konuların kavram içerikli ve yaşama dönük olması gerektiği de ifade edilmektedir. Dolayısıyla ders konuları itibarıyla de yine yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak bireysel ya da sosyal problemlerin temel alındığı anlaşılmaktadır. Programlarda, öğretmenin kullanması beklenen değerlendirme araçları incelendiğinde ise; kavram haritaları, ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran ve grup değerlendirmesi, süreç ve ürünü birlikte değerlendirme, öğrenci gözlem formları, performans ödevleri ve projelerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede kullanılan ve yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturan değerlendirme araçları olduğu görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

Bu açılardan bakıldığında 2005 ilköğretim programlarının, öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde geliştirilmesine yardımcı olacak birtakım niteliklere sahip olduğu söylenebilir, ancak bu niteliklerin işlevselliği ile ilgili yargıya varabilmek, uygulamadaki yansımalarının belirlenmesi ile mümkün olacaktır. Ülkemizde yansıtıcı düşünme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların; yansıtıcı öğretime (Altınok, 2002; Altunay, 2002; Arslantaş, 2003; Bölükbaş, 2008; Filiz, 2008; Güney, 2008; Özmen, 2007), hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesine (Bağcıoğlu, 2000; Duban & Yelken, 2010; Erginel, 2006; Gencer, 2008; Işıklıoğlu, 2007; Köksal & Demirel, 2008; Özçalı, 2007; Semerci, 2007; Şahin, 2009; Tok, 2008a) ve çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi ne düzeyde kullandıklarına (Alp & Taşkın, 2007; Dolapçıoğlu, 2007; İnönü, 2006; Yorulmaz, 2006) yönelik olduğu görülmektedir. Öğrenciler için yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerle ilgili çalışmaların (Ersözlü, 2008; Keskinliç & Sünbül, 2011; Tok, 2008b) ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların azlığı ve 2005 ilköğretim programlarında öğrencilerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesinin önemi ve gerekliliğinin vurgulanması göz önüne alındığında, uygulamada bu durumun nasıl gerçekleştiğine ilişkin çalışmaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür.

Bu bağlamda, programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerinin geliştirilmesine etkisinin ortaya konulması bir problem olarak algılanmış ve bu problem doğrultusunda da ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin;

1. ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlere katılma düzeyleri,
2. ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlere katılma düzeylerinin;
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Mesleki kıdemlerine,
 - c. Okuttukları sınıf düzeyine,
 - d. Sınıflarındaki öğrenci sayısına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Karasar (2005: 77)'e göre tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada da ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmeye etkisini belirlemeye yönelik öğretmen görüşleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1395 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Merkeze bağlı köylerde bulunan ilköğretim okulları da araştırmanın evrenini oluşturan 158 ilköğretim okulu içerisinde olup, bu köy okulları örnekleme dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini, Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarından kolay ulaşılabirlik durumu göz önüne alınarak seçilen 50 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu ilköğretim okullarında görev yapan 751 öğretmene verilen ölçme aracından 696 tanesi geri dönmüş ve bunlardan 52 tanesi yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuçta 644 öğretmene uygulanan ölçme aracı işleme alınmıştır. Araştırma kapsamındaki bu öğretmenlerin kişisel bilgilerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde, %60.9'unun erkek, %39.1'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini, en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin (%30.3) oluşturduğu görülürken, bu grubu 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler (%23.4) izlemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine ilişkin dağılımları, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına ilişkin dağılımları incelendiğinde ise, araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan öğretmenlerin daha fazla (%46.9) olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	392	60.9
Kadın	252	39.1
Mesleki Kıdem	<i>f</i>	%
0-5 yıl	62	9.6
6-10 yıl	85	13.2
11-15 yıl	195	30.3
16-20 yıl	87	13.5
21-25 yıl	64	9.9
26 yıl ve üzeri	151	23.4
Okuttukları sınıf	<i>f</i>	%
1. Sınıf	124	19.3
2. Sınıf	135	21.0
3. Sınıf	137	21.3
4. Sınıf	124	19.3
5. Sınıf	124	19.3
Sınıftaki öğrenci sayısı	<i>f</i>	%
5-14	22	3.4
15-24	170	26.4
25-34	302	46.9
35-44	135	21.0
45 ve üzeri	15	2.3
Toplam	644	100.0

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisini belirlemek amacıyla, taslak olarak oluşturulan ölçekte, ilk olarak literatür taraması ve benzer ölçeklerin incelenmesi sonucunda 49 madde belirlenmiştir. Veri toplama aracının kapsam geçerliğini sağlamak için hazırlanan maddelerle ilgili ilköğretim birinci kademe görev yapan 6 sınıf öğretmeni ve Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan 3 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2008: 121)'e göre kapsam geçerliğinin sağlanması için "taslakta yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir?" sorusunun cevabının aranması gerekmektedir.

Öğretmen ve uzman görüşleri doğrultusunda 49 maddeden 47 madde üzerinde uzlaşma sağlanmıştır. Öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından 47 maddeden oluşan taslak ölçek, ilköğretim birinci kademe görev yapan 153 öğretmene uygulanmış ve ön uygulama sonucu veriler işleme alınmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.97 olarak bulunmuştur. Analiz sonuçlarında ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.931, Bartlett Testi ise 5878.247 olarak bulunmuştur. Buna göre Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde ($p=0.000$) anlamlı çıkmıştır. Büyüköztürk (2007: 126)'e göre, verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde, analize alınan 47 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 8 faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 69.732'dir. Bununla birlikte döndürme öncesinde birinci faktörün yol açtığı varyansın % 48.349 olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu da göstermektedir çünkü tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülebilmektedir (Büyüköztürk, 2007: 125). Diğer taraftan özdeğerlere göre belirlenen çizgi grafiğinin incelenmesi sonucunda birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum da ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir çünkü grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, önemli faktör sayısını verir (Büyüköztürk, 2007: 126). Ayrıca component matrix tablosuna göre, 47 maddenin birinci faktör yük değerlerinin .45 ve .79 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular ölçeğin tek boyutlu olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle ölçeğin tek faktörlü olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan bu geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarıyla son hâlini alan veri toplama aracında öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren 4 madde, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerini içeren 47 madde olmak üzere toplam 51 madde yer almaktadır.

Ölçek, ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla "*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum*", şeklinde 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalamanın yanı sıra; cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmada *t* testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılıma uygunluk testinin sonucuna göre dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H (KWH) testleri kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlenmiş ise farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak Mann-Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir.

Ölçekte yer alan ilgili maddelerin düzeyini belirlemek için belirtilen puan aralıkları dikkate alınmıştır: *Hiç Katılmıyorum 1.00 – 1.80, Katılmıyorum 1.81 – 2.60, Kısmen Katılıyorum 2.61 – 3.40, Katılıyorum 3.41 – 4.20, Tamamen Katılıyorum 4.21 – 5.00.*

BULGULAR

Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekte yer alan toplam 47 maddeye yönelik aritmetik ortalama ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları

M No İlköğretim programları,	\bar{X}	SS
1. Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir.	4.02	.85
2. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir.	3.87	.80
3. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.	3.88	.81
4. Öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir.	3.70	.89
5. Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler.	3.75	.79
6. Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir.	3.90	.85
7. Öğrencilerin öğrenme sürecinde düşüncelerini geliştirici çeşitli etkinlikler yapmalarını destekler.	3.92	.83
8. Öğrencilerin sorumluluk kazanmalarını sağlar.	3.82	.92
9. Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.	3.88	.83
10. Öğrencilerin olumlu davranışlarının farkına vararak kendi kendilerini güdüleyebilmelerine olanak sağlar.	3.72	.79
11. Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.89	.79
12. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir.	3.65	.82
13. Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir.	3.85	.80
14. Öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır.	3.90	.84
15. Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur.	3.73	.81
16. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar.	3.99	.83
17. Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir.	3.73	.85
18. Öğrencileri bağımsız çalışmaya teşvik eder.	3.67	.93
19. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir.	3.74	.84
20. Öğrencilere kendi gelişimlerini izleme imkanı sağlar.	3.66	.82
21. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.78	.82
22. Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar.	3.70	.82
23. Öğrencilere yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir.	3.86	.83
24. Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez.	2.45	.98
25. Öğrenme ortamını öğrenciler açısından ilginç ve eğlenceli duruma getirmiştir.	3.77	.84
26. Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır.	3.87	.81
27. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır.	3.92	.80
28. Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar.	3.65	.87
29. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur.	3.82	.78

Tablo 2'nin devamı

M	\bar{X}	SS
No İlköğretim programları,		
30. Öğrencilerin, öğretmen rehberliğinde neyi, ne zaman, niçin, nerede ve nasıl öğreneceği ile ilgili kararlar verebilmesini sağlar.	3.80	.83
31. Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur.	3.67	.84
32. Öğrencilerin öz-yeterliliğini artırır.	3.71	.82
33. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir.	3.69	.83
34. Öğrencilerin öğrenmelerini görsel olarak sunmalarına imkan verecek materyaller sunar.	3.82	.80
35. Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir.	3.77	.81
36. Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar.	3.83	.81
37. Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir.	3.76	.81
38. Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar.	3.80	.84
39. Portfolyolarla öğrencilerin gelişimlerinin sürekli olarak kaydedilmesine olanak tanır.	3.63	.89
40. Öğrencilere çalışmalarını seçme ve inceleme, tamamladığı projeler üzerinde yansıtımlar yapma fırsatı verir.	3.65	.85
41. Öğrencilerin etkinlikleri ya da sınavları değerlendirildikten sonra bunlarla ilgili öğrenciye dönüt vermeye imkan tanır.	3.75	.81
42. Öğrencilere, kendilerini ve gruplarını izleyerek bunlara ilişkin duygu ve düşüncelerini günlükler yoluyla kaydetmelerine olanak tanır.	3.57	.85
43. İçerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir.	3.03	1.01
44. Çalışma kitaplarında yer alan çeşitli etkinliklerle öğrencilerin, kendi öğrenme düzeylerini belirleyebilmelerine fırsat verir.	3.78	.82
45. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir.	3.69	.87
46. Ders kitaplarında, her konuyla ilişkili yer verilen sorularla öğrencileri düşündürmeye yöneltir.	3.76	.86
47. Öğrencilerin yeni öğrendiklerini öncekilerle ilişkilendirebilmelerini sağlar.	3.77	.79
TOPLAM	3.74	.57

Tablo 2'de, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik maddelerin genel ortalamasının 3,74 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, araştırmaya katılan öğretmenlerin 47 maddenin çoğuna katıldıklarını göstermektedir. Olumsuz iki maddeden biri olan ilköğretim programları “*öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez*” maddesine öğretmenler, ‘*katılmıyorum*’ düzeyinde ($\bar{X}=2.45$) görüş belirtirken, bir diğeri olan ilköğretim programlarının “*içerikleri, öğrencileri üst düzeyde düşündürmeye yönelik değildir*” maddesine ise ‘*kısmen katılıyorum*’ düzeyinde ($\bar{X}=3.03$) görüş belirtmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenler ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik olumlu görüşlere olumsuz görüşlerden daha fazla katılmaktadırlar. Bu durum, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin ilköğretim birinci kademe programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki etkisine ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve sınıflardaki öğrenci sayısına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. İlköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin **cinsiyet** değişkenine göre *t* testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre *t* Testi Sonuçları

M no	İlköğretim programları,	Cinsiyet	\bar{X}	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
29	Öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur	Erkek	3.77	.79	-2.188*	.029
		Kadın	3.90	.75		
31	Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur	Erkek	3.61	.85	-2.004*	.045
		Kadın	3.75	.81		

Cinsiyet değişkeni açısından sadece iki maddede farklılık olduğu belirlenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde; ilköğretim programları “*öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunur*” ve “*öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur*” maddelerinde erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Bu maddeye ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri ‘*katılıyorum*’ düzeyindedir, ancak oran olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu maddeye daha fazla katıldıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin **mesleki kıdemlerine** göre varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde; ilköğretim programları “*öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir*”, “*öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar*”, “*öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir*” ve “*öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” maddelerinde ANOVA testi sonucuna göre anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre sadece “*öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir*” maddesinde gruplar arası farklılık çıktığı belirlenmiştir. Bu farklılık, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehinedir. Mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenler, programın, öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verdiği görüşüne, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durum, göreve yeni başlayan öğretmenlerin programı uygulamada yeterince tecrübeye sahip olamamalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. no	İlköğretim programları,	Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
		Levene	p	F	p	
1	Öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir	2.490*	.030	3.290	.006	-
2	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir	3.153*	.008	1.998	.077	-
3	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur	3.946*	.002	1.950	.084	-
4	Öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir	4.397*	.001	3.113	.009	-
5	Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler	2.426*	.034	2.827	.016	-
12	Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verir	1.686	.136	4.603*	.000	4-1,6-1
13	Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir	3.641*	.003	.983	.427	-
14	Öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır	3.713*	.003	2.205	.052	-
15	Öğrencilerin kendi gereksinimlerini fark etmelerine yardımcı olur	2.392*	.036	1.693	.134	-
16	Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde daha aktif olmalarını sağlar	.765	.575	1.212*	.302	-
17	Öğrencileri öz eleştiri yapabilmeleri için yüreklendirir	1.621	.152	2.294*	.044	-
19	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir	2.839*	.015	2.084	.066	-
21	Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır	1.598	.159	2.680*	.021	-
22	Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar	2.781*	.017	1.691	.135	-
23	Öğrencilere yeni fikirler üretmeleri için fırsatlar verir	2.313*	.043	1.501	.187	-
26	Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır	2.578*	.025	1.021	.404	-
33	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili farkındalıklarını geliştirir	2.390*	.037	1.446	.206	-
35	Öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir	2.858*	.015	2.442	.033	-
36	Öğrencilerin öğrenme esnasında çevreyle ve birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını sağlar	2.652*	.022	1.333	.248	-
47	Öğrencilerin sürekli ve aşamalı gelişimlerini teşvik edecek etkinlikler içerir	4.064*	.001	1.405	.220	-

İlköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik öğretmen görüşlerinde homojen dağılım göstermeyen maddelere Kruskal-Wallis H (KWH) testi uygulanmıştır. Yapılan analizler neticesinde; ilköğretim programları “öğrencileri, bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirir”, “öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verir”, “öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını

destekler”, “öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırır” ve “öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirir” maddelerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Mann-Whitney U (MWU) testi uygulanmıştır. Analizler neticesinde farklılığın mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı hususunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha olumlu yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin **okuttukları sınıf düzeyine** göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No	İlköğretim programları,	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
		Levene	<i>p</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
2	Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde etkilidir	3.495*	.008	.814	.516	-
6	Öğrencilerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade etmelerine imkan verir	5.792*	.000	1.271	.280	-
9	Öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar	4.985*	.001	1.012	.400	-
11	Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır	.338	.853	2.587*	.036	-
13	Öğrencileri öğrendikleri bilgiye ilişkin soru sorabilmeye yöneltir	2.745*	.028	1.649	.160	-
19	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine fırsat verir	2.520*	.040	.257	.905	-
21	Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır	3.426*	.009	.749	.559	-
24	Öğrencilerin günlük hayatta kullanacağı bilgileri içermez	2.409*	.048	1.205	.307	-
27	Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır	2.872*	.022	2.541	.039	-
28	Öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar	1.658	.158	2.763*	.027	5-1

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerini geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin karşılaştırıldığı ANOVA testi sonucuna göre; ilköğretim programları “*öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklayabilecekleri öğrenme-öğretme ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” ve “*öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar*” maddelerinde anlamlı farklılıkların bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında, ilköğretim programları “*öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlar*” maddesine 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları görülmektedir. İlköğretim programlarında öğrencilerin, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymaları ve öğrenmedeki eksikliklerinin farkına vararak kendi öğrenmeleri üzerine düşünebildikleri ortamların sağlanmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe artan sorumlulukları ile beraber, öğrenmedeki eksikliklerinin ve olumsuzluklarının daha çok farkına varmaları hedeflenmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin ilerlemesi de söz konusudur. Dolayısıyla, 5. sınıf öğretmenlerinin bu düşünceler ışığında; programları, öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerinin ve olumsuzluklarının farkına vararak bunu tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağlamada 1. sınıf öğretmenlerine göre daha etkili buldukları söylenebilir.

Analizler sonucunda, homojen dağılım göstermeyen maddelere (2, 6, 9, 13, 19, 21, 24, 27) KWH testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda, ilköğretim programları “*öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkan tanır*” maddesinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddelere MWU testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, programın, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkân tanınması görüşüne 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulgunun, sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin iletişime daha açık olabileceklerini ve dolayısıyla uygulamada, programın daha üst sınıflar için öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına daha imkân tanıdığını gösterdiği söylenebilir. Öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin öğretmenle ve birbirleriyle olan iletişiminin oldukça önemli olduğu düşünüldüğünde ise öğretmen görüşlerine göre sınıf düzeyi yükseldikçe ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisinin de arttığı belirtilebilir.

Tablo 6’da araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin okuttukları sınıflardaki **öğrenci sayısına** göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçları yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşleri sınıflarındaki öğrenci sayıları açısından incelendiğinde, maddelere ilişkin yapılan ANOVA testi sonucunda; ilköğretim programları “*öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır*” maddesinde anlamlı farklılık çıkmıştır ($p < .05$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla bu maddeye Scheffe testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına bakıldığında; ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanıdığı görüşüne 5-14 kişilik sınıflardaki öğretmenlerin; 15-24, 25-34 ve 35-44 kişilik sınıflardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme, bilişsel öğrenme ürünleri ve süreçleri üzerinde diğer yöntemlere göre daha etkilidir ve olumlu bir öğrenme çevresinin oluşmasını sağlamaktadır (Açıkgöz, 2003). Bu yöntem, aynı zamanda yansıtıcı sınıf ortamının

oluşmasına da yardımcı olmaktadır. Öyle ki, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir öğrenme ortamı oluşturmak yansıtıcı düşünceleri açısından çok önemlidir çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımını kullanan öğrenciler, birbirlerine ilişkin görüşlerini ve eleştirilerini bildirir; birbirlerinin eleştirilerini dikkatle dinler; öteki öğrenciler ya da öğretmene grubun süreci, görevi ve grup çalışmasının başka yönlerine ilişkin dönüt verir (Calvin College Education Department, 1998; Mangan-Lev, 1998; Aktaran: Ünver, 2003: 33). Dolayısıyla kendilerinin ve grubun öğrenme biçimi ve düzeyine ilişkin yansıtıcı düşünürler. İlköğretim programlarında da, eğitim-öğretim sürecinde işbirliğine dayalı öğrenme ortamının önemi üzerinde durulmuş ve bu ortamın oluşturulmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu araştırmanın bulgularında görüldüğü üzere öğretmen görüşleri de ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanıdığını desteklemektedir, ancak sınıflarındaki öğrenci sayısı fazla olan öğretmenlerin bu görüşe daha az katılmaları, kalabalık sınıfların işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasını olumsuz etkilediğinin bir göstergesi olabilir.

Tablo 6. İlköğretim Programlarının Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirmedeki Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

M. No		Homojenlik		Varyans		Fark (Scheffe)
		Levene	p	F	p	
5	Öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını destekler	2.684*	.031	1.546	.187	-
21	Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkan tanır	1.943	.102	3.466*	.008	1-2,1-3, 1-4
22	Öğrencilerin gerçek yaşam problemlerine sınıf ortamında çözüm önerileri getirmelerine olanak sağlar	5.490*	.000	2.273	.060	-
26	Öğrencilerin düşüncelerini akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşabildikleri bir tartışma ortamının oluşturulmasına imkan tanır	6.343*	.000	1.661	.157	-
31	Öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olur	3.910*	.004	.733	.569	-
38	Öğrencilerin aktif olarak düşünen bireyler olarak yetişmelerini sağlar	2.910*	.021	.726	.574	-
39	Portfolyolarla öğrencilerin gelişimlerinin sürekli olarak kaydedilmesine olanak tanır	3.682*	.006	1.459	.213	-
45	Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında teşvik edicidir	3.106*	.015	.592	.668	-

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin okuttukları sınıflardaki öğrenci sayısına göre değerlendirilmesinde homojen dağılımın sağlanamadığı maddelere KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada; ilköğretim birinci kademe programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve öğrenci sayısı açısından karşılaştırılmıştır. Bunun için öncelikle programların yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye etkisine yönelik görüşleri içeren 47 maddenin aritmetik ortalamalarına bakılmış ve öğretmenlerin bu maddelerin geneline “katılıyorum” düzeyinde katıldıkları belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak, öğretmenlerin, programların öğrencilerin yansıtıcı düşüncelerini geliştirmedeki etkisine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, programların öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu ve öğrencilerin kendini yenileme ve geleceğe dönük planlar yapmasına yardımcı olduğu görüşlerine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim, yansıtıcı düşünme, bireylerin geçmiş deneyimlerinden hareketle şimdiki uygulamalarını geliştirmelerine, gelecek fikir ve olayları tasarlamalarına yardımcı olan bir süreçtir. Araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmenlerin böyle bir süreci daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca kadın öğretmenlerin, programların, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında uygulamaya koyabilmelerinde ve öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkânı vermede etkili olduğu görüşlerine erkek öğretmenlerden daha fazla katılmış olmaları diğer sonuçlar arasındadır.

Öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; programların, öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri üzerinde düşünebilmelerine fırsat verdiği görüşüne, mesleki kıdemi 16-20 yıl arası ile 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Bununla birlikte, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, programların; öğrencileri bilgiye ulaşmak için araştırma yapmaya yönlendirdiği, öğrencilere arkadaşlarını değerlendirme imkanı verdiği, öğrencilerin kendilerine ve birbirlerine problem çözmeye yönelik sorular sormalarını desteklediği, öğrencilere kendine güven duygusunu kazandırdığı ve öğrencileri, kendilerine ilişkin düşünceleri üzerinde öğretmen, aile ve arkadaşları ile görüşmeye yönlendirdiği görüşlerine de daha fazla katılmış olmaları diğer sonuçlar arasındadır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, ilköğretim programlarının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine olan katkısı hususunda mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha olumlu yönde görüşe sahip oldukları ortaya çıkmaktadır, ancak bu durum, dikkat çekici bir bulgu olarak nitelendirilebilir çünkü son yıllarda değişen yeni öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilmesi temele alınmıştır. Böylece, eğitim fakülteleri programlarının da bu yaklaşım doğrultusunda hazırlanarak öğretmen adaylarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yeni mezun öğretmenlerin bu düşünme becerileri açısından daha bilgili ve donanımlı olmaları beklenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin okuttukları sınıf düzeyine göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, programların öğrencilerin öğrenmedeki eksikliklerini ve olumsuzluklarını tüm sınıfla tartıştıkları bir ortam sağladığı görüşüne 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Ünver (2003)’e göre eğitim-öğretim sürecinde yansıtıcı düşünme, öğrencinin öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu

ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir. Öyle ki yansıtıcı düşünme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki güçlüklerini ve zayıflıklarını tanıyarak sistematik bir düşüncenin sağlandığı, önceliklerin belirlendiği, ders planlama ve değerlendirme için ölçütler belirleme yoluyla öğretim uygulamasının geliştirildiği ortamları gerekli kılmaktadır (Kitson & Merry, 1997). Dolayısıyla araştırmanın sonuçları, 5. sınıflarda bu ortamların oluşmasında programların etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programların, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına imkân tanıdığı görüşüne 3, 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yönde katıldıkları görülmüştür. Wilson ve Jan (1993)'e göre yansıtıcı düşünmeyi geliştirici sınıf ortamında öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim iki yönlü, olumlu, açık ve tutarlı olmalıdır. Öğrencilerin görüşlerine yer verilmediği takdirde o ortamda yansıtıcı öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Araştırmanın sonuçlarında, 3, 4 ve 5. sınıflarda programların, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin açık ve karşılıklı olmasına 1. sınıflara göre daha fazla imkân tanıdığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim programlarının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmedeki etkisine yönelik görüşlerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre dağılımlarına ilişkin bulgular incelendiğinde; programların, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanıdığı görüşüne 5-14 kişilik sınıflardaki öğretmenlerin; 15-24, 25-34 ve 35-44 kişilik sınıflardaki öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları sonucuna varılmıştır. Victor ve Kellough (1997), öğrencilerin akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlandığını, onlar tarafından kabul edilmek istediğini, akranlarıyla planlama yapmaktan ve etkinlikleri birlikte yerine getirmekten hoşlandığını belirterek, öğrencilere bunları sağlayabilecek işbirliğine dayalı öğrenmenin, çocukların grup içinde sosyalleşmesi, onlara işbirliği becerilerinin öğretilmesi ve öğrencilerin akademik başarılarının artırılması için, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Aktaran: Tok, 2008a: 114). Bununla birlikte Williams ve Wessel (2004) yansıtıcı öğrenme ortamında etkili bir şekilde çalışmanın, işin yükünü paylaşmanın ve anlamlı bir ürün ortaya çıkarmak için birlikte çalışmanın ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. İlgili literatürde işbirliğinin yansıtmadaki rolüne dair çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Kim, Grabowski ve Sharma (2004)'ün yaptığı araştırmanın sonuçlarında, okul öncesinden 12. sınıfa kadar yansıtıcı düşünmeyi geliştirici faktörler olarak öğretim stratejisi, materyaller, öğrenci bağımsızlığı, işbirliği çalışmaları, öğretmenin bireysel dikkati ve öğrenciyi derse teşvik etmesinin önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Miller (1990), öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarının sonucu olarak, geleneksel hâle gelen baskıya maruz kalmadıklarında yansıtıcıları hakkında daha özgür olduklarını, daha rahat yansıtıcı yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca, öğrencilerin benzer deneyimlere sahip olmalarının, deneyimlerini, tartışmalarını, sorularını ve çalışmalarını paylaşmalarının doğal bir işbirliği ortamı doğurduğunu vurgulamaktadır. Mangan-Lev (1998), işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımı kullanan öğrencilerin birbirlerine ilişkin görüş ve önerilerini bildirdiklerini, birbirlerinin eleştirilerini dikkatle dinlediklerini, öteki öğrencilere ya da öğretmene grubun yaşadığı süreç, yerine getirdiği görev ve grup çalışmasının başka yönlerine ilişkin dönütler verdiklerini böylece kendilerinin ve grubun öğrenme biçimi ve düzeyi üzerinde yansıtıcı düşündüklerini belirtmektedir (Aktaran: Ünver, 2003: 33). Erginel (2006) de öğretmen adayları üzerinde yaptığı eylem araştırmasında, işbirliğinin yansıtıcı derslerin ve programların önemli bir bileşeni olduğu, öğretmen adaylarının birbirleriyle etkileşim kurarak deneyimleri üzerinde yansıtıcı yapmalarını sağladığı ve bunun da kişisel gelişimi desteklediği sonucuna varmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında ise öğretmenlerin ilköğretim programlarının, öğrenciler arasında işbirliğine dayalı bir sınıf ortamının oluşturulmasına imkân tanıdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir, ancak bu görüşe, öğrenci sayısının az olduğu sınıfları okutan öğretmenlerin,

öğrenci sayısının daha fazla olduğu sınıfları okutan öğretmenlere göre daha olumlu yaklaşımları dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç, programların öğrenciler arasında işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşturulmasına yönelik etkisinin kalabalık sınıflarda olumsuz yönde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

✓ İlköğretim programlarında, üst düzey düşünme becerilerinin açık bir şekilde tanımlanması, içeriğinin açık bir şekilde irdelenmesi, içeriğine yönelik aşamaların belirlenmesi ve içerikle beraber bu becerilerin öğretilmesine yönelik uygulamalara yer verilmesi gereklidir. Öğretmenler, bu üst düzey düşünme becerileri hakkında yeterince bilgilendirilmelidir.

✓ Programlarda, yansıtma kavramı ve uygulamalarına yeterince değinilmediği görülmektedir. Öğretmenlere öğrencilerde yansıtıcı düşünmeyi geliştirebilmek için gereken teorik bilgi, ortam, olanak ve süreçler sağlanmalıdır. Yansıtıcı düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kursları ve konferanslar düzenlenebilir. Konuyla ilgili küçük bir kitapçık oluşturularak öğretmenlere sunulabilir.

✓ Yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesi uzun bir süreç olduğundan ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren öğrencilere bu becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu etkinlikler yoluyla öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu, aktif bireyler olarak yetişebilir.

✓ Araştırmanın sonuçları, sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığının işbirliğine dayalı sınıf ortamının oluşmasını engellediğini göstermektedir. Dolayısıyla yansıtma dayalı öğrenmenin daha üst düzeylere ulaşabilmesinde de sınıf mevcudu önemli bir etken olarak görülebilir. Bu nedenle derslerin daha az sayıda öğrenci içeren sınıflarda yürütülmesi gerekmektedir. Daha az sayıda öğrenci ile yapılan yansıtıcı etkinliklerde daha fazla başarı sağlanacaktır.

✓ Ülkemizde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve yapılan bu sınırlı sayıdaki araştırmaların da çoğunlukla öğretmen adayları ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir. Bu sebeple, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim programı dikkate alındığında, ilköğretimin her kademesinde görev yapan öğretmenlerin ve bu kademelerde öğrenim gören öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye bakış açıları ve sınıf içindeki uygulamaları üzerine araştırmalar yapılabilir.

✓ Araştırmalarda yansıtıcı öğrenme etkinlikleri kullanılarak, bu etkinliklerin yansıtıcı düşünmeyi geliştirme ve öğrenme-öğretme süreci üzerine etkileri incelenebilir.

✓ Öğrencilerin buldukları öğrenme ortamının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde ne düzeyde etkili olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alp, S., & Taşkın, Ş. Ç. (2007, Nisan). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yansıtıcı düşünce üzerine bakış açıları*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Altınok, H. (2002). Yansıtıcı öğretim: önemi ve öğretmen eğitimine yansımaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(8), 66-72.
- Altunay, U. (2002). Yansıtıcı öğretim nedir? *Çoluk Çocuk Dergisi*, 31(6), 21-22.
- Arslandaş, H. (2003). Yansıtıcı öğretime genel bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 47-55.
- Bağcıoğlu, G. (2000). Öğretmen adaylarında yansıtıcı düşünceyi geliştirici etkinlikler. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kitabı*, 1, 584-593.

- Bölükbaş, F. (2008). *Yansıtıcı öğretim ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. 19.03.2008 tarihinde www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/126/19-28.pdf adresinden alınmıştır.
- Bukova-Güzel, E., & Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (8. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Campoy, R. W. (2005). *Case study analysis in the classroom: becoming a reflective teacher*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dolapçioğlu, S. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.
- Duban, N., & Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Erginel, S. Ş. (2006). *Developing reflective teachers: a study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Filiz, Y. (2008). *The attitudes of English language teachers towards reflective teaching*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.
- Gencer, A. S. (2008). *Professional development of preservice biology teachers through reflective thinking*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güney, K. (2008). *Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yansıtıcı düşünmesine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Işıklıoğlu, N. (2007). Okul öncesi öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde yansıtıcı günlüklerin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 799-825.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi: Van örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskinkılıç, G. & Sünbül, A. M. (2011, April 27-29). *The affect of reflective thinking based learning activities in 7th class science and technology lesson on the students' achievements*. Paper presented at the 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey. Retrieved April 19, 2012 from www.icone.org
- Kim, K., Grabowski, L. B., & Sharma, P. (2004, October). *Designing a classroom as a learner-centered learning environment prompting students' reflective thinking in K-12*. Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Chicago, IL.
- Kitson, N., & Merry, R. (1997). *Teaching in primary classroom: a learning relationship*. USA: Routledge.
- Köksal, N., & Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.

- Miller, J. L. (1990). *Creating spaces and finding voices: teachers collaborating for empowerment*. Albany: State University of New York.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. 19.03.2009 tarihinde <http://iogm.meb.gov.tr/files/io1-5sinifprogramlaritanitimkit.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005b). "İlköğretim programlarının uygulanması" konulu 2005/80 nolu genelge. 17.12.2007 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/> adresinden alınmıştır.
- Özçalı, S. (2007). *Possible effects of in-service education on EFL teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özmen, P. (2007). *An analysis of the awareness levels of the state school efl teachers on reflective teaching: a case study*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler*, 7(3), 1353-1377.
- Shunk, D. H. (1996). *Learning theories: an educational perspective*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Tok, Ş. (2008a). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtıcılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tok, Ş. (2008b). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568. 05.03.2009 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Üstünoğlu, E. (2006). Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede bilişsel soruların rolü. *Çağdaş Eğitim*, 331, 17-24.
- Williams, R., & Wessel, J. (2004). Reflective journal writing to obtain student feedback about their learning during the study of chronic musculoskeletal conditions. *Journal of Allied Health*, 33(1), 17-23.
- Wilson, J., & Jan, W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.



An Investigation of the Relationships Between Teachers' Competency with Lesson Planning, Designing Learning Environments and Materials, and Their Socio-Cultural Characteristics

Hasan BOZASLAN * Gülten GENÇ ** Ahmet KAYA *** Feridun MERTER ****

Received: 09 August 2011

Accepted: 25 July 2012

ABSTRACT: In this study, relationships between teachers' socio-cultural characteristics and their competency with lesson planning, and designing learning environments and materials were examined. This study had a survey design. The questionnaire was administered totally in 16 elementary schools including two private and four public schools in Gaziantep, one private and six public schools in Nizip and three public schools in a village. The number of teachers participated in the study was 159. Collected data were analyzed through SPSS 15.00 for Windows. After data analysis, findings which are statistically significant were presented through tables. According to the results, statistically significant differences were reported in favor of teachers teaching in private schools with smaller class size between 15-20 whose parents have earned higher levels of education and have had higher socioeconomic status.

Key words: primary school teacher, socio-cultural characteristics, educational setting.

SUMMARY

Purpose and Significance: In this study, it was aimed to determine whether teachers' competency with lesson planning, and designing learning environments and materials do differ on their socio-cultural characteristics. The study is expected to contribute to teachers in terms of their design of a classroom which can meet students' needs, and a more qualified implementation with regard to the scope of classroom management. Therefore, this study was conducted to investigate relationships between teachers' socio-cultural characteristics and their competency with lesson planning, and designing learning environments and materials.

Methods: This study had a survey design. In this respect, teachers' competency with lesson planning, and designing learning environments and materials was determined through a questionnaire. The questionnaire used in the study was a 5-point Likert type scale as shown in the following: 5=always; 4=often; 3=sometimes; 2=rarely; 1=never. The data were analyzed through SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences). The questionnaire was administered totally in 16 elementary schools including two private and four public schools in Gaziantep, one private and six public schools in Nizip and three public schools in a village. Totally, 159 primary school teachers responded to the questionnaire. After data analysis, findings which are statistically significant were presented through tables.

* *Corresponding author:* Lecturer, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Harran University, Şanlıurfa, hbozaslan@gmail.com

** Ph.D, Department of Foreign Language Education, Inonu University, Malatya, ggenc@inonu.edu.tr

*** Assist. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Harran University, Şanlıurfa, ahmetkaya@harran.edu.tr

**** Prof. Dr., Department of Primary Education, Faculty of Education, Inonu University, Malatya, fmerter@inonu.edu.tr

Results: As a result, the findings showed statistically significant differences in favor of female teachers, teachers teaching in private schools, teachers teaching 15-20 students per classroom, teachers with higher level of parental education, and teachers with civil-servant parents.

Discussion and Conclusions: Considering all these results, teachers seem to be in need of education on lesson planning, and designing learning environments and materials appropriate for topics. In addition, the number of private schools should be increased, schools should be provided with new equipment, class-size should become smaller, and necessary measures should be taken to increase income and educational levels of the society. For researchers, some dimensions of classroom management such as creating positive classroom climate, ensuring effective interaction in the classroom, establishing good relationships are also strongly recommended to be studied.

Öğretmenlerin Dersi Planlama, Ortam ve Materyal Hazırlama Yeterlilikleri ile Sosyo-Kültürel Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Hasan BOZASLAN* Gülten GENÇ** Ahmet KAYA*** Feridun MERTER****

Makale Gönderme Tarihi: 09 Ağustos 2011

Makale Kabul Tarihi: 25 Temmuz 2012

ÖZET: Bu çalışmada, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun olarak ders planlama, sınıf ortamını düzenleme ve konuya uygun materyal hazırlamadaki yeterlilikleri ile sosyo-kültürel özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Anket, Gaziantep il merkezinde ikisi özel, dördü devlet okulu, Nizip ilçesinde birisi özel, altısı devlet okulu ve ilçeye bağlı üç köy okulu olmak üzere toplam 16 ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Anketi toplam 159 sınıf öğretmeni yanıtlamıştır. Elde edilen veriler, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Çözümleme sonucunda $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçlar, tablolarla gösterilmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda anne ve babalarının eğitim düzeyi ve maddi durumu yüksek olan, özel okulda çalışan, sınıf mevcudu 15 ile 20 arası olan sınıf öğretmenlerinin lehine anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmeni, sosyo-kültürel özellikler, eğitim ortamı.

GİRİŞ

İnsanoğlu tarım öncesi toplumdan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna, sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru sürekli bir değişim ve gelişim süreci içerisinde bulunmaktadır. Bu değişimin ve dönüşümün temel sebeplerinden biri de var olan bilginin ya daha gelişmişini ya daha doğrusunu bulma arzusudur. Bu değişim süreci, kuşkusuz eğitim kanalıyla gerçekleşmektedir. Durkheim (1956), eğitimi, “eğitim, yetişkin nesiller tarafından sosyal hayata henüz hazır olmayanlara tatbik edilen bir tesirdir. Gayesi ise, çocukta hem bir bütün olarak siyasi cemiyetin, hem de çok özel olarak bağlı olduğu hususi meslek çevresinin ondan istediği belirli miktarda fiziki, entelektüel ve moral durumları hâsıl etmek ve geliştirmek” (Aktaran: İnal, 2004:68) olarak tanımlamaktadır.

İstendik hedeflerin verilmesi sürecinde öğretim programlarının dört ögesinden biri olan öğrenme yaşantılarının sağlanabilmesi için öğretmen tarafından öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir ortam oluşturulmalıdır. “Eğitim ortamı, sınıfın fiziksel, davranışsal ve öğretim ortamlarının birleşimiyle oluşur. Amaçlara ulaşmaya en uygun fiziksel düzenlemeler, çok yönlü hazırlıklara dayalı etkili bir eğitim planı, bu planın uygulanışında gözlenmek istenen öğretmen ve öğrenci davranış örüntüleri, ortamın öğeleri olarak görülebilir” (Başar, 1999:78). Eğitim ortamı, öğretme- öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevredir. Aynı zamanda eğitim ortamının temel karakteristiği, diğer ortamlara göre iletişim kaynakları ve süreçlerinin zenginliğidir (Alkan, 1992:4). “Yeni beceri, duygu ya da bilgi kazanmak anlamında eğitim sürecinin verimliliğini artıracak temel gereklilik iletişim yeterliliğidir. İletişimin yetersiz olduğu ortamlarda eğitim amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır” (Akyıldız, 1996:10). “Öğrenme öğretme süreci, bir nevi bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmeleri imkânsızdır” (Saban, 2002:9). Eğitim

* Sorumlu Yazar: Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, hbozaslan@gmail.com

** Okutman Dr., İnönü Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Malatya, genc@inonu.edu.tr

*** Yard. Doç. Dr., Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Şanlıurfa, ahmetkaya@harran.edu.tr

**** Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Malatya, fmerter@inonu.edu.tr

ortamının sadece ihtiyaca uygun materyallerle donatılmış olması yeterli değildir. Aynı zamanda eğitim-öğretime uygun bir psikolojik ortamı da ihtiva etmesi gerekmektedir.

Bireyin ilgisini çeken ve ihtiyaçlarını karşılayan ortam, bireyi daha uzun süre o ortamda tutabilir ve ortamdaki faaliyetlere etkin katılımını sağlayabilir. Bilginin öğrenilmesi ve kalıcı olabilmesi için eğitim ortamının öğrencinin ilgisini çekmesi ve ihtiyacını karşılaması gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim programındaki hedeflerin kazandırılması için öğretim programının temel ögesi olan öğretme-öğrenme yaşantıları sürecinde, öğrencinin hazırbulunuşluğuna, ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir eğitim ortamının oluşturulması gerekmektedir. Uygun ve yeterli bir eğitim-öğretim ortamının hedefleri kazandırma sürecinde önemli bir etkiye sahip olabileceği söylenebilir. “Eğitsel etkinliklerin oluştuğu, bireyin iletişim ve etkileşimde bulunduğu, personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin oluşturduğu bu çevre eğitim ortamı olarak tanımlanmaktadır” (Çoksak, 2007:24). “Eğitim ortamı, öğretme-öğrenme etkinliklerinin meydana geldiği, eğitsel iletişim ve etkileşimin gerçekleştiği çevredir” (Deryakulu, 2004:34). “Yeni beceri, duygu ya da bilgi kazanmak anlamında eğitim sürecinin verimliliğini arttıracak temel gereklilik iletişim yeterliliğidir. İletişimin yetersiz olduğu ortamlarda eğitim amaçlarının yeterli düzeyde gerçekleştirilmesi mümkün olmayacaktır” (Akyıldız, 1998:16). Eğitim-öğretim süreci planlı etkinlikler gerektirmektedir. Eğitim-öğretim programının hedefleri göz önünde bulundurularak tasarlanan etkinlikler gerçekleştirilirken öğretim ortamının iklimi öğrenmeye elverişli olmalı ve gerekli olan araç-gereçler ortamda mutlaka bulunmalıdır. Bir eğitim ortamı fiziksel, sosyal ve psikolojik boyutlar göz önüne alınarak düzenlenmelidir. Öğretmen tarafından tasarlanarak oluşturulan eğitim ortamı çağdaş bulgular çerçevesinde kendini sürekli yenilemelidir. Eğitim ve bilişim teknolojisindeki gelişmeler ışığında eğitim ortamının materyalleri, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden tasarlanmalı ve düzenlenmelidir. Ayrıca öğretmen derse girmeden önce yapacağı etkinlikleri planlamalı, uygulayacağı yöntem ve tekniğe göre materyallerini belirlemelidir. Uygun eğitim-öğretim ortamı sağlanması için öğretmenin fiziki ortamı hazırlaması, ders planlarını yapması ve hedefe uygun materyal hazırlaması gerekmektedir.

Okulun program, öğretmen, öğrenci, yönetici, bina, araç-gereçlerden oluşan beş temel ögesi vardır (Erden, 2001). Sınıf yönetimi ise, yönetsel, pedagojik ve stratejik bir bakış açısıyla sınıf ortamını düzenlemek ve sınıftaki çalışmalara yön vermektir. Sınıf içi çalışmalar genellikle öğretimle ilgili etkinlik ve eğitsel çabalardan oluşur. Çeşitli ve çok sayıdaki bu öğretimsel çalışma ve çabanın ancak belli standartlarda gerçekleştirilebilenleri eğitimsel yaşantılar hâline gelebilmektedir. Dolayısıyla eğitimsel yaşantıları doğurabilecek belirli özellikteki eğitim durumlarını oluşturmak ve ayarlamak için (Ertürk, 1991) sınıf yönetimi gereklidir. Özellikle uygun olmayan davranışların azaltılması için sınıf ortamının dikkatli bir biçimde örgütlenmesi gerekir (Ataman, 2000). “Sınıf ortamı hem öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını hem de öğrencilerin akademik başarılarını ve okulla ilgili duyuşsal özelliklerini etkiler” (Erden, 2001:15).

Dönmez (2008)’e göre ortam, davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümünü kapsayan genel bir kavramdır. Ortam, buradaki anlamı dikkate alınarak, öğrenme çevresi olarak ifade edilebilir. Davranış, yine çok bilinen tanımı ile organizmanın çevreyle etkileşiminin bir ürünüdür. Öyleyse, ortam ya da öğrenme çevresi davranış değişikliği için başta saydığımız diğer koşulları da etkileyen bir değişkendir. Özellikle çocukluk döneminde, çevresel etkenler, okulun fiziki yapısı, sınıf içi ve dışı öğrenme ortamı... vb. etkenler çocuğun okul ve öğrenme yaşamını doğrudan ya da dolaylı olarak etkiler (David & Weinstein, 1987).

Dünyanın bütün ülkelerinde derslerin planlanması konusu, öğretmenlerin en önemli ve en karmaşık görevleri arasında gelmektedir. “Plan, öğretmenin bir ders saati süresi boyunca öğrencilerle ne tür etkinliklerde bulunacağını, onlara nasıl ve neler öğreteceğini gösteren bir rehberdir”

(Küçükahmet, 2000:79). Planlama karar verme sürecinin geniş bir çeşitliliğe sahip olmasını gerektirmektedir (Clark & Peterson, 1986). Öğretimi planlama genellikle yıllık planlar, ünite planları ve günlük planlar ve / veya ders planları olmak üzere üç şekilde yapılandırılır. Yıllık planlar, uzun vadeli öğretim kararlarını almada ve müfredat önceliklerini kayıt altına almada ve zaman ayarlamalarında, dersin uyum içerisinde yapılmasında ve öğretim materyallerinin hazırlanmasında ve dersin değerlendirilmesinde anahtar rol oynamaktadır (Glatthorn, 1993). Bundan dolayı bütün öğretmenler eğitim etkinlikleri için çeşitli planlar yapmak zorundadırlar (Kılıç, 2010). Öğretimi planlama çalışmalarının dersin öğretime başlamadan yapılması, daha hatasız kararların alınmasını sağlayacaktır (Tan & Erdoğan, 2004). Günümüzde öğretmenler daha yüksek bir ders etkililiği sağlamak amacıyla dersi planlama ve organize etme çabasına daha fazla özen göstermektedirler (Allinder, 1994).

Öğretmen, derse ilişkin planını yaparken görsel ve işitsel araçları nerede, ne şekilde kullanacağını belirlemelidir (Demirel, 2003). Öğretmenler, bir konunun öğretilmesinde kendilerine yardımcı olacağını düşündükleri eğitim aracını, görev yaptıkları yerde bulamayabilirler. Öğretmenler bu engeli, mevcut imkânlarla kendileri öğretim materyali hazırlayarak aşabilirler. Öğretim materyali hazırlarken öğretmen, materyalin pratikliğine, öğrencilere ve dersin konusuna uygunluğuna ilişkin sorulara cevap bulmalıdır (Demirel, 2003).

Hackbarth (1996)'ya göre ise öğretim araç-gereçleri ve materyaller;

- Öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte,
- Öğrencilerin ilgilerini diri tutmakta,
- Öğrencileri öğrenmeye ve ders çalışmaya teşvik etmekte,
- Yeni bilgiler ile önceki öğrenilen bilgiler arasında ilişki kurmayı kolaylaştırmakta,
- Öğrenenlerin dersle kendi yaşantıları arasında bağlantı kurmalarını sağlamakta,
- Öğrencilerin bilgiye erişmelerine ve değerlendirmelerine imkân tanımakta,
- Bilginin anlaşılmasını ve dış dünyayı algılamayı kolaylaştırmakta,
- Bireysel öğretimi desteklemektedir.

Günümüz toplumu, sosyal ve kültürel unsurların bileşkesi sayılabilecek bir yapıya sahiptir. Sosyo-kültürel yapı birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen bir özelliğe sahiptir ve bu yapıyı, sosyal ve kültürel unsurların basit bir toplamı olarak görmek yanlıştır. Bu yapıyı oluşturan farklı nitelikler ve özellikler vardır. "Sosyo-kültürel yapı, makro ve mikro bütün etkileşim düzlemlerinde, davranışsal ve bilişsel boyutların birbirinden ayrılmazlığı düşüncesini ifade eder (Dikeçligil, 1997:45).

Sosyal ve kültürel olarak iki alanın, sosyo-kültürel yapı olarak ele alınmasını zorunlu kılan öge, hem sosyalliği hem de kültürelliği ifade eden toplumsal kurumlardır. Bireyler sosyo-kültürel yapı içerisinde bir yandan kültür çevresine, diğer yandan sosyal çevreye bağlıdır ve bu sebeple sosyo-kültürel yapı içerisinde belirli kurumlara ihtiyaç vardır. Kurum ise, kişilerin sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla belirli, onaylanmış ve birleştirilmiş tarzda oynadıkları, sürekli sosyal örüntü, rol ve ilişki yapısıdır (Fichter, 1994). Mills (2000)'e göre sosyo-kültürel yapıyı anlamının tek yolu, toplumsal kurumlar arasındaki ilişkilerin anlaşılmasından geçmektedir. Ele alınan dar çerçeveli ortam ile sosyo-kültürel yapı arasındaki bağıntı, kurumsal kavrayış ile göz önünde tutulacak olursa, bu konuyla ilgili çalışma yapacak kişinin, toplumsal yapı ideasını devamlı göz önünde tutması gerekir. Etkileşim, sosyal yaşamın temel sürecidir. Özellikle sembolik etkileşim sosyolojik bakımdan önemlidir çünkü statüler, normlar, değerler ve karşılıklı ilişkilerle ilgilidir. Bireyler, diğerlerinin farkına varırlar, düşünce ve duygu etkileşiminde bulunurlar ve birbirlerinin davranışları üzerinde tahminde bulunurlar. Tahminleri çerçevesinde birbirlerini etkileyen sözler söylerler, davranışlarda

bulunurlar. Diğer bir ifadeyle, insanlar karşılıklı etki ve tepki dünyasında yaşarlar. Bu etki ve tepki sürecine sosyal etkileşim denir. Sosyal etkileşim, sosyal ilişki örüntüleri oluşturur. Bu etkileşim örüntüleri sayesinde sosyal ilişkiler kurulur ve sonuçta da sosyal yapı ortaya çıkar (Sezal, 2003).

Sosyo-kültürel özellikler bireyin yaşantısında önemli rol oynayan öğelerdir. Bireyin cinsiyeti, doğum yeri, aile büyüklüğü, kardeş sayısı, anne ve babasının eğitim durumu, gelir düzeyi, meslekleri onun günlük yaşamına önemli ölçüde olumlu ya da olumsuz yansıyabilmektedir. Sosyo-kültürel özellikler, bireyin okul yaşantısını da etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin yukarıda bahsedilen sosyo-kültürel özelliklerinin yanı sıra, görev yaptıkları okullar ve mesleki kıdemleri de doğrudan ve dolaylı olarak okul ve sınıf ortamını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim programına uygun olarak dersi planlama, materyal hazırlama ve fiziki ortamları hazırlama yeterliklerinin sosyo-kültürel faktörler açısından farklılaşma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında öğrenme yaşantılarını uygularken daha nitelikli bir hazırlık yapmalarına ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte bir ortam hazırlamalarına katkıda bulunabilir. Araştırmada bu nedenle sınıf öğretmenlerinin eğitim programına uygun materyal hazırlama, fiziki ortam hazırlama ve ders öncesini planlama ile sosyo-kültürel faktörler (cinsiyet, kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, aile büyüklüğü, kardeş sayısı, doğum yeri, aile büyüklüğü, anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri, anne-baba gelirleri) arasındaki ilişki incelenmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında derse başlamadan önce ve dersi işleme sürecinde yaptıkları hazırlıkların sosyo-kültürel özelliklerine göre farklılaşp farklılaşmadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede, sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama yeterlikleri ve sosyo-kültürel özellikleri ölçek yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada (5= her zaman, 4= sık sık, 3= bazen, 2= nadiren, 1= hiç) arasında derecelendirilmiş, 5'li Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra SPSS paket programı kullanılarak analizleri yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, 2009–2010 eğitim- öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan toplam 159 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için Çoksak (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Ders Konularına Uygun Ortam Hazırlama Yeterlilikleri” adlı ölçek formu kullanılmış ve yapılan bu çalışmada ölçeğin güvenilirliği 0.83 bulunmuştur. Bu çalışma için de yeniden yapılan güvenilirlik katsayısı tespitine göre, ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.81 bulunmuştur. Ölçek toplam dört bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümü, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili bağımsız sorulardan oluşurken, diğer bölümleri ise sırasıyla fiziki ortam hazırlama yeterliliği, derse hazırlık planları yapma yeterliliği ve konuya uygun materyal hazırlama yeterliliği boyutlarından oluşmaktadır. Değerlendirmede *t* Testi, varyans analizi teknikleri kullanılmış, *t* Testi sonuçlarında anlamlı bir sonuç çıktığında aritmetik ortalamadan yararlanılmıştır. Varyans analizinde Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen olup olmadığına bakılarak *p* değeri ($p=0,480$) bulunmuştur. Bu değer .05

değerinin üzerinde olduğundan, varyanslar arasında fark olmadığı ve dolayısıyla varyansların eşit dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle tek yönlü varyans analizinde anlamlı bir fark bulunduğu farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde ve frekans değerlerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, okul türü, öğrenci sayısı, aile büyüklüğü, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba gelirleri, doğum yeri, anne ve baba mesleği değişkenleri ile eğitim ortamına uygun ortam, plan ve materyal hazırlama arasındaki ilişkiye ait bulgular yer almaktadır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin uygun ortam, plan ve materyal hazırlama ile cinsiyet değişkenine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin *t* Testi Sonuçları

	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Fiziki Ortam Hazırlama	Kadın	75	41.1	6.70	157	2.10	.030
	Erkek	84	38.7	7.26			
Plan Hazırlama	Kadın	75	53.97	7.34	157	2.38	.020
	Erkek	84	51.14	7.60			
Materyal Hazırlama	Kadın	75	63.17	9.97	157	1.79	.070
	Erkek	84	60.33	9.92			

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlamaya ait toplam puan ortalamaları ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p < .05$). Bu farka göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 41.1$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 38.7$) göre daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla fiziki ortam hazırlamaya ilişkin yeterliliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ders hazırlık planlarına ilişkin toplam puan ortalamaları ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasındaki ilişki istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Bu farka göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X} = 53.97$), erkek öğretmenlere ($\bar{X} = 51.14$) göre daha yüksektir. Bu bulgudan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders hazırlık planlarını yapmakta daha yeterli olduğu söylenebilir. Yine Tablo 1’den anlaşılacağı üzere sınıf öğretmenlerinin konuya uygun materyal hazırlamaya ilişkin toplam puan ortalamaları ile cinsiyet bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p > .05$).

Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 2’de kıdem değişkenine ait bulgular verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde kıdem değişkeni ile konuya uygun materyal hazırlama, plan hazırlama ve uygun fiziki ortam hazırlama arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	261.18	4	65.297	1.313	.268*
	Gruplar İçi	7659.03	154	49.734		
	Toplam	7920.22	158			
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	282.092	4	70.523	1.229	.301*
	Gruplar İçi	8833.581	154	57.361		
	Toplam	9115.673	158			
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	152.332	4	38.083	.373	.827*
	Gruplar İçi	15710.662	154	102.017		
	Toplam	15862.994	158			

* $p > .05$ **Okul Türü Değişkenine İlişkin Bulgular**

Tablo 3'te okul türü değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Türü Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1943.688	4	485.922	12.521	.000*	1-2
	Gruplar İçi	5976.539	154	38.809			3-1
	Toplam	7920.226	158				4-1
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	2747.973	4	686.993	16.615	.000*	1-2
	Gruplar İçi	6367.700	154	41.349			3-1
	Toplam	9115.673	158				4-1
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	3154.325	4	788.581	9.556	.000*	1-2
	Gruplar İçi	12708.668	154	82.524			3-1
	Toplam	15862.994	158				4-1

1: İl Özel Okulu; 2: Devlet İl Merkez Okulu; 3: Devlet İlçe Merkez Okulu; 4: Devlet Köy-Kasaba Okulu

* $p < .05$

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin, okul türü değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri, okul türü

değişkenine göre fiziki ortam hazırlama [$F(4;154)=12.521, p<.05$], plan hazırlama [$F(4;154)=16.615, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(4;154)=9.556, p<.05$] boyutlarında olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, *fiziki ortam hazırlama boyutunda*, il özel okulu ile devlet il merkez okulu; devlet ilçe merkez okulu ile il özel okulu; devlet köy-kasaba okulu ile il özel okulu arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, il özel okulu ($\bar{X}=47.95$) ile Devlet il merkez okulu ($\bar{X}=38.28$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=47.95$) ile devlet ilçe merkez okulu ($\bar{X}=37.26$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=47.95$) ile devlet köy-kasaba okulu ($\bar{X}=39.27$) arasında il özel okulu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, il özel okulu ile devlet il merkez okulu; devlet ilçe merkez okulu ile il özel okulu; devlet köy-kasaba okulu ile il özel okulu arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, il özel okulu ($\bar{X}=61.45$) ile Devlet il merkez okulu ($\bar{X}=52.11$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=61.45$) ile devlet ilçe merkez okulu ($\bar{X}=49.25$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=61.45$) ile devlet köy-kasaba okulu ($\bar{X}=48.22$) arasında il özel okulu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, il özel okulu ile devlet il merkez okulu; devlet ilçe merkez okulu ile il özel okulu; devlet köy-kasaba okulu ile il özel okulu arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda, il özel okulu ($\bar{X}=71.85$) ile devlet il merkez okulu ($\bar{X}=61.02$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=71.85$) ile devlet ilçe merkez okulu ($\bar{X}=58.25$) arasında il özel okulu lehine, il özel okulu ($\bar{X}=71.85$) ile devlet köy-kasaba okulu ($\bar{X}=58.12$) arasında il özel okulu lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Öğrenci Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri öğrenci sayısı değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(3;155)=12.091, p<.05$], plan hazırlama [$F(3;155)=18.910, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(3;155)=18.910, p<.05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, *fiziki ortam hazırlama boyutunda*, 15-20 ile 21-30; 15-20 ile 31-40; 15-20 ile 41 ve üzeri öğrenci sayısına sahip gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, öğrenci sayıları 15-20 ($\bar{X}=45.17$) ile 21-30 ($\bar{X}=37.12$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 31-40 ($\bar{X}=38.57$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 41 ve üzeri ($\bar{X}=38,30$) arasında 15-20 lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, 15-20 ile 21-30; 15-20 ile 31-40; 15-20 ile 41 ve üzeri öğrenci sayısına sahip gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, öğrenci sayıları 15-20 ($\bar{X}=57.92$) ile 21-30 ($\bar{X}=46.22$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 31-40 ($\bar{X}=52.84$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 41 ve üzeri ($\bar{X}=50.88$) arasında 15-20 lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1502.032	3	500.677	12.091	.000*	15-20 ile 21-30
	Gruplar İçi	6418.194	155	41.408			15-20 ile 31-40
	Toplam	7920.226	158				15-20 ile 41 ve üzeri
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	2442.418	3	814.139	18.910	.000*	15-20 ile 21-30
	Gruplar İçi	6673.255	155	43.053			15-20 ile 31-40
	Toplam	9115.673	158				15-20 ile 41 ve üzeri
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	2442.418	3	814.139	18.910	.000*	15-20 ile 21-30
	Gruplar İçi	6673.255	155	43.053			15-20 ile 31-40
	Toplam	9115.673	158				15-20 ile 41 ve üzeri

* $p < .05$

Materyal hazırlama boyutunda farkın, 15-20 ile 21-30; 15-20 ile 31-40; 15-20 ile 41 ve üzeri öğrenci sayısına sahip gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda, öğrenci sayıları 15-20 ($\bar{X}=68.53$) ile 21-30 ($\bar{X}=55.67$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 31-40 ($\bar{X}=61.11$) arasında 15-20 lehine, 15-20 ile 41 ve üzeri ($\bar{X}=59.87$) arasında 15-20 lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Aile Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5'te aile büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Aile Büyüklüğü Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin *t* Testi Sonuçları

	Ortam	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Fiziki Ortam Hazırlama	Geniş Aile	28	37.53	7.53	157	1.93	0.55
	Çekirdek Aile	131	40.36	6.90			
Plan Hazırlama	Geniş Aile	28	49.53	8.73	157	2.03	0.84
	Çekirdek Aile	131	53.06	7.24			
Materyal Hazırlama	Geniş Aile	28	57.14	10.17	157	2.87	0.01
	Çekirdek Aile	131	62.64	9.75			

 $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam ve plan hazırlamaya ilişkin toplam puan ortalamaları ile aile büyüklüğü bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır

($p>0,05$). Sınıf öğretmenlerinin konuya uygun materyal hazırlamaya ilişkin toplam puan ortalamaları ile aile büyüklüğü bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır ($p<0,05$). Bu farka göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden çekirdek aileye sahip olanların ortalamaları ($\bar{X}=62.64$), geniş aileye sahip olan öğretmenlerin ortalamalarına ($\bar{X}=57.14$) göre daha yüksektir. Bu bulgudan çekirdek aileye sahip olan sınıf öğretmenlerinin geniş aileye sahip öğretmenlere göre konuya uygun materyal hazırlamada daha yeterli olduğu söylenebilir.

Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6'da öğretmenlerin kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	446.689	3	148.896	3.088	.069*
	Gruplar İçi	7473.537	155	48.216		
	Toplam	7920.226	158			
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	494.495	3	164.832	2.964	.064*
	Gruplar İçi	8621.178	155	55.621		
	Toplam	9115.673	158			
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	250.378	3	83.459	.829	.480*
	Gruplar İçi	15612.615	155	100.727		
	Toplam	15862.994	158			

* $p>.05$

Tablo 6 incelendiğinde kardeş sayısı değişkeni ile fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 7'de baba eğitim düzeyi değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri baba eğitim düzeyi değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(5;153)=6.448, p<.05$], plan hazırlama [$F(5;153)=5.452, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(5;153)=4.434, p<.05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, fiziki ortam hazırlama boyutunda, yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler; ortaöğretim mezunu olanlar ile okuma yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ilköğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, baba eğitim düzeyi yükseköğretim ($\bar{X}=43.97$) olanlar ile okuma-yazma bilenler

($\bar{X}=34.65$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, ortaöğretim ($\bar{X}=40.20$) olanlar ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=34.68$) arasında ortaöğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile ilköğretim ($\bar{X}=38.95$) olanlar arasında yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1378.526	5	275.705	6.448	.000*	1-4
	Gruplar İçi	6541.700	153	42.756			2-4
	Toplam	7920.226	158				1-3
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	1378.588	5	275.718	5.452	.000*	1-4
	Gruplar İçi	7737.085	153	50.569			2-4
	Toplam	9115.673	158				1-3
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	2007.635	5	401.527	4.434	.001*	1-4
	Gruplar İçi	13855.358	153	90.558			2-4
	Toplam	15862.994	158				1-3

1: Yükseköğretim; 2: Ortaöğretim; 3: İlköğretim; 4:Okuma yazma bilmiyor

* $p < .05$

Plan hazırlama boyutunda farkın, yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler; ortaöğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ilköğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, baba eğitim düzeyi yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=61.45$) ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=52.11$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, ortaöğretim olanlar ($\bar{X}=61.45$) ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=49.25$) arasında ortaöğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=61.45$) ile ilköğretim olanlar ($\bar{X}=48.22$) arasında yükseköğretim lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler; ortaöğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ilköğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre, materyal hazırlama boyutunda, baba eğitim düzeyi yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=65.76$) ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=53.56$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, ortaöğretim olanlar ($\bar{X}=61.71$) ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=53.26$) arasında ortaöğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile ilköğretim olanlar ($\bar{X}=61.24$) arasında yükseköğretim lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8'de anne eğitim düzeyi değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan

hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri anne eğitim düzeyi değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(4;154)=9.587, p<.05$], plan hazırlama [$F(4;154)=6.214, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(4;154)=6.549, p<.05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1579.019	4	394.755	9.587	.000*	1-4
	Gruplar İçi	6341.208	154	41.177			1-5
	Toplam	7920.226	158				1-2
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	1266.809	4	316.702	6.214	.000*	1-4
	Gruplar İçi	7848.864	154	50.967			1-5
	Toplam	9115.673	158				1-3
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	2306.111	4	576.528	6.549	.000*	1-4
	Gruplar İçi	13556.882	154	88.032			1-5
	Toplam	15862.994	158				1-3

1: Yükseköğretim; 2: Ortaöğretim; 3: İlköğretim; 4: Okuma yazma biliyor; 5: Okuma yazma bilmiyor

* $p<.05$

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, fiziki ortam hazırlama boyutunda; yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ortaöğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, anne eğitim düzeyi yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=45.04$) ile ortaöğretim olanlar ($\bar{X}=43.25$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=37.13$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler ($\bar{X}=35.13$) arasında yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ilköğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, anne eğitim düzeyi yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=57.82$) ile ortaöğretim olanlar ($\bar{X}=53.70$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=49.75$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler ($\bar{X}=49.12$) arasında yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma-yazma bilenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile okuma yazma bilmeyenler; yükseköğretim mezunu olanlar ile ilköğretim mezunu olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama

boyutunda, anne eğitim düzeyi yükseköğretim olanlar ($\bar{X}=68.43$) ile ortaöğretim olanlar ($\bar{X}=64.33$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilenler ($\bar{X}=58.81$) arasında yükseköğretim olanlar lehine, yükseköğretim olanlar ile okuma-yazma bilmeyenler ($\bar{X}=56.28$) arasında yükseköğretim olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Babannın Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9'da babanın mesleği değişkenine göre fiziki ortam, plan ve materyal hazırlamaya ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Babanın Mesleği Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1200.366	5	240.073	5.466	.000*	Memur-İşçi
	Gruplar İçi	6719.860	153	43.921			Memur-Çiftçi
	Toplam	7920.226	158				Memur-Serbest Meslek
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	972.345	5	194.469	3.654	.004*	Memur-İşçi
	Gruplar İçi	8143.328	153	53.224			Memur-Çiftçi
	Toplam	9115.673	158				Memur-Serbest Meslek
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	1493.667	5	298.733	3.181	.009*	Memur-İşçi
	Gruplar İçi	14369.326	153	93.917			Memur-Çiftçi
	Toplam	15862.994	158				Memur-Serbest Meslek

* $p < .05$

Babannın mesleği değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(3;153)=5.466$, $p < .05$], plan hazırlama [$F(3;153)=3.654$, $p < .05$] ve materyal hazırlama [$F(3;153)=3.181$, $p < .05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, fiziki ortam hazırlama boyutunda, babalarının meslekleri memur ile işçi; memur ile çiftçi; memur ile serbest meslek olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, babalarının meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=43.27$) ile işçi olanlar ($\bar{X}=35.13$) arasında memur olanlar lehine, memur olanlar ile çiftçi olanlar ($\bar{X}=36.27$) arasında memur olanlar lehine, memur olanlar ile serbest meslek olanlar ($\bar{X}=40.92$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, babalarının meslekleri memur ile işçi; memur ile çiftçi; memur ile serbest meslek olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, babalarının meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=55.67$) ile işçi olanlar ($\bar{X}=50.80$) arasında

memur olanlar lehine, memur olanlar ile çiftçi olanlar ($\bar{X}=48.47$) arasında memur olanlar lehine, memur olanlar ile serbest meslek olanlar ($\bar{X}=53.75$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, babalarının meslekleri memur ile işçi; memur ile çiftçi; memur ile serbest meslek olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda, babalarının meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=66.12$) ile işçi olanlar ($\bar{X}=59.26$) arasında memur olanlar lehine, memur olanlar ile çiftçi olanlar ($\bar{X}=58.24$) arasında memur olanlar lehine, memur olanlar ile serbest meslek olanlar ($\bar{X}=62.52$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Annenin Mesleği Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 10'da annenin mesleği değişkenine göre fiziki ortam, plan ve materyal hazırlama yeterliliğine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Annenin Mesleği Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1236.365	5	247.273	5.660	.000*	
	Gruplar İçi	6683.861	153	43.685			Memur-ev hanımı
	Toplam	7920.226	158				
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	1032.508	5	206.502	3.909	.002*	
	Gruplar İçi	8083.165	153	52.831			Memur-ev hanımı
	Toplam	9115.673	158				
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	1677.627	5	335.525	3.619	.004*	
	Gruplar İçi	14185.367	153	92.715			Memur-ev hanımı
	Toplam	15862.994	158				

* $p < .05$

Tablo 10'da annenin mesleği değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri annenin mesleği değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(5;153)=5.660, p < .05$], plan hazırlama [$F(5;153)=3.619, p < .05$] ve materyal hazırlama [$F(5;153)=3.909, p < .05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, *fiziki ortam hazırlama boyutunda*, annelerinin meslekleri memur ile ev hanımı olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, öğretmenlerin

annelerinin meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=45.20$) ile ev hanımı olanlar ($\bar{X}=38.57$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, annelerinin meslekleri memur ile ev hanımı olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, öğretmenlerin annelerinin meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=57.91$) ile ev hanımı olanlar ($\bar{X}=52.48$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, annelerinin meslekleri memur ile ev hanımı olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda, öğretmenlerin annelerinin meslekleri memur olanlar ($\bar{X}=68.64$) ile ev hanımı olanlar ($\bar{X}=60.14$) arasında memur olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Doğum Yeri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de doğum yeri değişkenine göre fiziki ortam, plan ve materyal hazırlamaya ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Doğum Yeri Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	125.799	2	62.899	1.259	.287*
	Gruplar İçi	7794.428	156	49.964		
	Toplam	7920.226	158			
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	310.745	2	155.373	2.753	.067*
	Gruplar İçi	8804.928	156	56.442		
	Toplam	9115.673	158			
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	165.211	2	82.606	.821	.442*
	Gruplar İçi	15697.783	156	100.627		
	Toplam	15862.994	158			

* $p>.05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin doğum yeri değişkeni ile fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Babanın Geliri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 12’de babanın geliri değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri babanın geliri değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(4;154)=7.486, p<.05$], plan hazırlama [$F(4;154)=6.047, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(4;154)=4.564, p<.05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Babanın Geliri Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Bulgular

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1289.326	4	322.331	7.486	.000*	₺ 1251 ve üzeri-1-500
	Gruplar İçi	6630.901	154	43.058			₺ 1251 ve üzeri-501-750
	Toplam	7920.226	158				₺ 1251 ve üzeri-751-1000
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	1237.439	4	309.360	6.047	.000*	₺ 1251 ve üzeri-1-500
	Gruplar İçi	7878.234	154	51.157			₺ 1251 ve üzeri 501-750
	Toplam	9115.673	158				₺ 1251 ve üzeri 751-1000
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	1681.222	4	420.305	4.564	.002*	₺ 1251 ve üzeri-501-750
	Gruplar İçi	14181.772	154	92.089			₺ 1251 ve üzeri-751-1000
	Toplam	15862.994	158				

* $p < .05$

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, fiziki ortam hazırlama boyutunda, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺1-500 gelire sahip olanlar; ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺501-750 gelire sahip olanlar; ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺751-1000 gelire sahip olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, babalarının geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=43.06$) ile ₺1-500 olanlar ($\bar{X}=35.56$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri olanlar ile ₺501-750 olanlar ($\bar{X}=38.60$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri olanlar ile ₺751-1000 olanlar ($\bar{X}=36.85$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺1-500 gelire sahip olanlar; ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺501-750 gelire sahip olanlar; ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺751-1000 gelire sahip olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, babalarının geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=55.52$) ile ₺1-500 olanlar ($\bar{X}=51.47$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri olanlar ile ₺501-750 olanlar ($\bar{X}=51.26$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri olanlar ile ₺751-1000 olanlar ($\bar{X}=48.56$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺501-750 gelire sahip olanlar; ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile ₺751-1000 gelire sahip olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda babalarının geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=65.44$) ile ₺1-500 olanlar ($\bar{X}=56.93$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri olanlar ile ₺501-750 olanlar ($\bar{X}=60.32$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine, ₺1251 ve üzeri

olanlar ile ₺751-1000 olanlar ($\bar{X}=58.38$) arasında ₺1251 ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Annenin Geliri Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 13'te annenin geliri değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlama, plan hazırlama ve materyal hazırlama boyutlarına ilişkin görüşleri okul türü değişkenine göre; fiziki ortam hazırlama [$F(5;153)=5.943, p<.05$], plan hazırlama [$F(5;153)=5.899, p<.05$] ve materyal hazırlama [$F(5;153)=5.570, p<.05$] boyutları olmak üzere tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Annenin Geliri Değişkenine Göre Fiziki Ortam, Plan ve Materyal Hazırlamasına İlişkin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Fiziki Ortam Hazırlama	Gruplar Arası	1288.111	5	257.622	5.943	.000*	₺ 1251 TL ve üzeri- Yok
	Gruplar İçi	6632.115	153	43.347			
	Toplam	7920.226	158				
Plan Hazırlama	Gruplar Arası	1473.190	5	294.638	5.899	.000*	₺ 1251 TL ve üzeri- Yok
	Gruplar İçi	7642.483	153	49.951			
	Toplam	9115.673	158				
Materyal Hazırlama	Gruplar Arası	2442.890	5	488.578	5.570	.000*	₺ 1251 TL ve üzeri- Yok
	Gruplar İçi	13420.103	153	87.713			
	Toplam	15862.994	158				

* $p<.05$

Farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey HSD testine göre söz konusu farkın, *fiziki ortam hazırlama boyutunda*, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre fiziki ortam hazırlama boyutunda, annelerinin geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=47.91$) ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar ($\bar{X}=38.52$) arasında ₺1251 TL ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Plan hazırlama boyutunda farkın, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre plan hazırlama boyutunda, annelerinin geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=59.12$) ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar ($\bar{X}=51.48$) arasında ₺1251 TL ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Materyal hazırlama boyutunda farkın, ₺1251 ve üzeri gelire sahip olanlar ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar arasında olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre materyal hazırlama boyutunda, annelerinin geliri ₺1251 ve üzeri olanlar ($\bar{X}=70.29$) ile herhangi bir gelire sahip olmayanlar ($\bar{X}=60.14$) arasında ₺1251 TL ve üzeri olanlar lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim-öğretim sürecinde fiziksel mekânın, bir yandan öğretimin hedeflerine uygun olarak gerçekleştirilmesinde diğer yandan öğrenmenin gerçekleştirilmesinde katkıda bulunduğu, az sayıda da olsa, yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Uludağ & Odacı, 2002). Yine araştırmalar, etkili öğretim ve örgütlenme becerilerinin biçimlendirdiği olumlu sınıf çevresinin, davranış sorunlarını azalttığını ve öğrenci başarısını artırdığını ortaya koymuştur (Celep, 2000; Özden, 2002; Tertemiz, 2000). Yeşil (2006)'ya göre, bir ders süreci içerisinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları şöyle sıralanabilir: Derse giriş yapma, iletişim kurma, öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim araç ve materyallerinden yararlanma, ölçme-değerlendirme, demokratik eğitim ortamı oluşturma ve özel alan bilgisine sahip olmadır.

Sınıf öğretmenlerinin fiziki ortam hazırlamaya yönelik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi ile ilgili bulgulara göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ortalamaları, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgudan hareketle, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre fiziki ortam hazırlamaya ilişkin daha yeterli olduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin derse hazırlık planlarına ilişkin toplam puan ortalamalarının, erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders hazırlık planlarını yapmakta daha yeterli oldukları söylenebilir. Araştırma sonucuna göre uygun eğitim ortamı hazırlama ile cinsiyet arasında da anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çoksak (2006) tarafından yapılan araştırmaya göre de erkek öğretmenlerin ders konularına uygun olarak sınıfın fiziki ortamını hazırlama oranı, kadın öğretmenlere göre daha yüksek ve kadın öğretmenlerin konulara uygun şekilde dersi planlama oranı, erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul türü değişkeni ile fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlamaya ilişkin toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Gruplar arasında da il özel okulu ile ilçe özel okulu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin lehine, eğitim programlarına uygun ortam hazırlama yeterliklerinde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci sayısı değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Sınıflarında 15-20 öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama yeterliğinin diğer sınıf öğretmenlerine göre daha üst düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf mevcudu ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim okullarının sınıf mevcutları, 15 ile 20 öğrenci arasında olacak şekilde düzenlenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin konuya uygun materyal hazırlamaya ilişkin toplam puan ortalamaları ile aile büyüklüğü değişkeni arasında tespit edilen anlamlı farka göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden çekirdek aileye sahip olanların ortalamalarının, geniş aileye sahip olan öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle çekirdek aileye sahip olan sınıf öğretmenlerinin geniş aileye sahip olan öğretmenlere göre konuya uygun materyal hazırlamaya ilişkin daha yeterli olduğu söylenebilir. Aile türü ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anne eğitim düzeyi değişkenine göre fiziki ortam, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi yükseköğretim ve ortaöğretim olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi ile uygun eğitim ortamı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Baba eğitim düzeyi yükseköğretim ve ortaöğretim olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Eğitim düzeyi ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Babanın mesleği değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Babası memur olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Meslekler ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Annenin mesleği değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Annesi memur olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Meslekler ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu veri ışığında; kız öğrencilerin okullaşma oranı arttırılmalıdır.

Babanın geliri değişkenine göre fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Babasının geliri ₺1250 TL ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Gelir ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Annenin geliri bağımsız değişkenine göre fiziki ortam hazırlama yeterliliği, derse hazırlık planları ve konuya uygun materyal hazırlama toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. Annesinin geliri ₺1250 TL ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin eğitim programlarına uygun ortam hazırlama açısından diğer sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Gelir ile uygun eğitim ortamı arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Bütün bu sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenlerin fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları yapma ve konuya uygun materyal hazırlama konularında daha da yeterli hâle gelmeleri için eğitilmelerinin ve bilinçlendirilmelerinin sağlanması, okulların eğitim-öğretim araç-gereçleri bakımından daha da zenginleştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, toplumun gelir ve eğitim düzeyinin arttırılmasına yönelik tedbirlerin üst yönetim tarafından alınması ve araştırmacılar için de fiziki ortam hazırlama, derse hazırlık planları yapma ve konuya uygun materyal hazırlama dışında sınıf yönetimine ilişkin diğer değişkenlerden, olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, sınıf içi etkili iletişimin sağlanması, iyi ilişkilerin kurulması, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni, öğretimin değerlendirilmesi, vb. gibi boyutların araştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyıldız, H. (1996). *Eğitim ortamındaki iletişim, kaynak ve süreçlerinin uzaktan eğitim açısından değerlendirilmesi*. Türkiye I. Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyum Bildirileri. Milli Eğitim Bakanlığı Film Radyo TelevizyonlaEğitim Başkanlığı (FRTEB), ss.9-17, 12-15 Kasım 1996, Ankara, Türkiye.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultant. *Teacher and Special Education, 17*, 86-95.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler. (Ed.

- L. Küçükahmet) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Celep, C. (2000). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teacher thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *The third handbook of research on teaching* (pp. 255-296). Chicago: Rand McNally.
- Çoksak, F. (2006). *Öğretmenlerin ders konularına uygun ortam hazırlama yeterlikleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Davit, T. G., & Weinstein, C. S. (1987). *The built environment and children's development*. New York: Plenum Press.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Deryakulu, D. (1994). *Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme*. 22.11.2011 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6076.pdf> adresinden alınmıştır.
- Dikeçligil B. (1997). Bir Analiz Modeli Denemesi: "Sosyal Yapı" ve "Toplumsal Yapı", *Yeni Türkiye-Türk Dünyası Özel sayı*, Cilt II, ss. 645, Ankara.
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı incelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 4(11), 10-14.
- Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. (S. D. Fox, Çev.), Illinois: The Free Press Glencoe.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ertürk, S. (1991). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fichter, J. (1994). *Sosyoloji nedir?* (N. Çelebi, Çev.). Ankara: Atilla Kitabevi.
- Glatthorn, A. A. (1993). Helping teachers to better instructional planning. *Education Digest*, 59(2), 16-19.
- Hackbarth, S. (1996). *The educational technology handbook: a comprehensive guide: process and products for learning*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kılıç, D. (2010). Yenilenen ilköğretim programlarında planlama ve öğretmenlerin hazır planlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-19.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mills, C. W. (2000). *Toplumbilimsel düşün*. (Ü. Oskay, Çev.). İstanbul: DER Yayınları.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sezal, İ. (2003). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Özden, Y. (2002). Sınıf yönetimi. E. Garip (Ed.), *Sınıf içinde öğrenme öğretme ortamının düzenlenmesi*, ss. 57. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi ve disiplin* ss. 72, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uludağ, Z. & Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 16.04.2012 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/uludag.htm> adresinden alınmıştır.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-78.



Early Childhood Education in Turkish Laws and Strategic Plans from the 1950s to Today

Ümmühan Yeşil DAĞLI** Arif DAĞLI***

Received: 17 July 2012

Accepted: 01 October 2012

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine the five-year strategic plans, laws and regulations regarding early childhood education in Turkey from the 1950s to today. Categories including scope, definitions, goals and principles of and improvements in early childhood education were investigated. Using document analysis technique, 15 legal documents including laws, legislations, regulations, and nine five-year strategic development plans were analyzed. Results showed that the Ministry of Health and Social Support (General Administration of Social Services and Child Protection, after 1980s) and the Ministry of Education have administered and regulated rules and procedures of public and private childcare facilities which were varied in their functions and principles aligning with those of the two ministries. Developmental plans regarding early childhood education were disorganized, disconnected and inconsistent with the preceding and subsequent ones.

Key words: early childhood education, Turkish five-year strategic plans, Turkish laws and regulations

SUMMARY

Purpose and Significance: The significance of early childhood years in children's development is well-known since children's brain development occurs at the fastest rate, and foundations of children's personal, social and emotional development are established in this period. Thus, providing a high quality early childhood experience for children is critical. Among many factors that determine the quality of early childhood years, social and political environments within children lives are the ones that influence children's education and development. Studying social and political environment such as organizations, institutions, laws, plans, and regulations in a society helps understanding a society's visions, goals and plans for education and development of children.

Having this in mind, the purpose of this study was to examine the five-year strategic plans, laws and regulations regarding early childhood education in Turkey from the 1950s to today. Categories including age groups, scope, definitions, goals and principles of and improvements in early childhood education in strategic plans, laws and regulations were investigated.

Methods: This study employed a qualitative research approach. Document analysis was used. Data came from legal documents and five-year strategic development plans. The legal documents included laws, legislations, and regulations since the 1950s. A total of 15 legal documents and nine developmental plans were analyzed. First, the documents were described within the study framework. Then, changes and developments were organized, analyzed and interpreted within specific time periods.

Results: In general, Turkish laws have referred to early childhood education as the education of children who have not reached the compulsory education age yet. Until 1997, laws had not specified any age period for early childhood education, explicitly. However, in the laws related to the administration of kindergartens, pre-kindergartens and other early childcare settings, it was implied that early childhood

** Corresponding author: PhD, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Istanbul, uydagli@yildiz.edu.tr

*** PhD, Istanbul Medeniyet University

education covers the age period of 36-72 months. In 1997, the regulation of provision of childcares in workplaces expanded the age interval from zero to 72 months.

As far as missions, principles and functions of early childhood education are considered, from 1950s until today, some key elements identified within the missions, principles, or functions have maintained their place, some have been moved back and forward among those three aspects, some have been removed, and some have been added. For example, having children acquire and speak Turkish language correctly and fluently, facilitating their physical, cognitive, and emotional development, and helping them become moral and good-mannered individuals have kept its place under the missions since 1962. Preparing children for primary education was considered among primary functions of early childhood education in some laws, while in some it was removed completely. Not until 1992, values such as respecting for and being mindful about Atatürk, nation, flag, family and people had been the elements under missions, functions or principles. Those were listed among missions in 1992 and 1996, then among principles in 2002, and again among missions in 2004. Similarly, providing stimulating learning environment for disadvantaged children was listed under missions in 1973, 1992, 1996, and 2002, and then considered under principles in 2004.

Regulations in recent years have identified more contemporary missions, principles, and functions of early childhood education. For example, in 2002, promoting children's imaginations, having them express their feelings and thoughts in creative ways, and assisting them in developing communication skills were considered under missions, and helping children develop self-care skills were added to principles. Another critical development is the addition of "measurement and evaluation of educational activities to determine whether the goals are accomplished and making further educational planning based on the assessments and evaluations". Also, "assessment of children in all developmental domains and evaluation of the early childhood education curriculum" was considered under principles in 2004. In addition, for the first time, with the regulations in 2004, play was emphasized as the most appropriate learning technique for children.

Discussion and Conclusions: Historically, the Ministry of Health and Social Support (General Administration of Social Services and Child Protection, after 1980s) and the Ministry of Education have administered and regulated rules and procedures of public and private childcare facilities where young children who have not been at the age of school yet are being cared and educated. Functions and principles of those child care facilities have differed because goals, functions and principles of those two ministries were also different in many cases. For example, the Ministry of Education has identified principles and goals prioritizing education of children whereas the Ministry of Health and Social Support has adopted principles and goals that target meeting childcare needs of working mothers so that mothers can work effectively. Likewise, both institutions have categorized age group of children in slightly different ways and referred those age groups differently. That is, facilities run by Ministry of Education admitted children aged between three and six, and they were called as kindergarten, pre-kindergarten or lab classrooms for student teachers while facilities under the Ministry of Health and Social Support served children aged between zero and six, and they were called as preschool, daycare center or nursery school.

Developmental plans regarding early childhood education were disorganized, disconnected and inconsistent with the preceding and subsequent ones. Some plans targeted quantitative increase of early childhood facilities whereas some targeted developing curriculum and standards in early childhood education. Only one plan considered the budget to be devoted for early childhood education. The last plan did not mention about education at all. Thus, overall, goals included in the plans were hardly accomplished because it seems that each plan had its own priority that differs on short-term goals, with a lack of vision for long-term investment and detached from the goals determined in the prior year.

1950'lerden Günümüze Türk Yasalarında ve Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim

Ümmühan Yeşil DAĞLI** Arif DAĞLI***

Makale Gönderme Tarihi: 17 Temmuz 2012

Makale Kabul Tarihi: 01 Ekim 2012

ÖZET: Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet tarihinde, 1950'li yıllardan başlayarak, okul öncesi eğitimin ülkenin kalkınma ve eğitim planlarındaki yerini ve okul öncesi dönemdeki çocukların bakım ve eğitimine yönelik yasal düzenlemeleri incelemektir. Okul öncesi eğitimin kapsamı, tanımları, amaçları, ilkeleri ve okul öncesi eğitimde gelişmeler gibi kategoriler saptanmış ve bu konularda yapılmış düzenlemeler ve değişiklikler ele alınmıştır. Doküman analizi metodu kullanılarak toplam 15 kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmelik ile dokuz tane beş yıllık kalkınma planı çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sonucunda okula başlamamış ve çalışma saatlerinde ailesi tarafından bakımı sağlanamayacak olan çocuklara yönelik hizmetler, Milli Eğitim Bakanlığı ya da Sosyal Sigortalar Yardım Bakanlığı (1980'den sonra Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü) tarafından düzenlenmiş ve çocukların bakım ve eğitimleri bu iki bakanlığa bağlı kamu veya özel kurum ve kuruluşları tarafından yapılmıştır. Bu hizmetler genellikle eş zamanlı yürütülmüş olsa bile bu iki kurumun temel amaçlarındaki ve ilkelerindeki farklılıklar ile toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bu kurumlara bağlı kuruluşlar da hedef ve ilkelerinde farklılık göstermişlerdir. Kalkınma planlarında okul öncesi eğitimi ile ilgili stratejik, istikrarlı ve bir önceki planın üzerine inşa edilen planlara yer verilmediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi eğitim, Türk yasaları, kalkınma planları

GİRİŞ

Okul öncesi yıllar olarak da adlandırılan 0-6 yaş döneminin çocukların gelişimlerinin her alanında çok önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Beyin gelişiminin en hızlı olduğu, kişiliğin, duygusal ve sosyal gelişimin de temellerinin atıldığı bu dönemin çocuğun gelişim ve gereksinimlerine uygun, nitelikli bir şekilde geçirilmesi önemlidir. Bu dönemin nasıl geçtiğini belirleyen pek çok faktör arasında, içinde yaşanan dönemin toplumsal ve siyasal şartları önemli bir yer tutar.

Çocuğun gelişimini etkileyen çeşitli etmenleri, Bronfenbrenner (1986) Çevrebilim teorisinde açıklamıştır. Çevrebilim teorisi, iç içe geçmiş ve çocukları doğrudan veya dolaylı olarak etkileyen beş katmandan oluşan bir sistemdir. İlk katmanı (mikrosistem) çocuğun ailesi ve yakın çevresi (mahalle, okul, kreş, vb.) oluşturur. İkinci katmanı (mezosistem) ise bunlar arasındaki etkileşim olarak nitelemiştir. Üçüncü katmanı (ekzosistem) toplumdaki kurum ve kuruluşlar, dördüncü (makrosistem) katmanı da toplumsal değerler, kanunlar ve yasalar oluşturur. En dış katmanda (kronosistem) ise çocuğun yaşadığı zaman, bu zamandaki savaşlar, sosyal ve ekonomik akımlar ile değişimler gibi özellikler yer alır. Bu sistemlerden her biri çocukların gelişimi ve eğitiminde çok etkili olmakla birlikte, en dıştaki üç sistem, yani ekzosistem, makrosistem ve kronosistem kapsamına giren unsurlar, bir toplumun çocukların eğitimi ve gelişimine yönelik devlet politikalarını ve yatırımlarını yansıttığı için ayrı bir yere sahiptir.

Dünya tarihine bakıldığında, çok eski yıllarda çocukların ortalama olarak yedi yaşına kadar evde bakıldığı, bu yaştan sonra resmi eğitim almak üzere okullara gönderildiği görülür. Daha sonraları ise endüstrileşmenin başlaması ile orta ve üst sosyoekonomik düzey ailelerin çocuklarının yedi ve daha erken yaşlarda mahalle okullarına devam etmelerine veya özel

**Sorumlu Yazar: Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İstanbul, uydagli@yildiz.edu.tr

*** Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi

öğretmenlerden eğitim almalarına rağmen, yoksul aile çocuklarının yedi yaşını geçmiş olsa bile, çoğunlukla çalışmaları gerektiği için, resmi bir okula gidemedikleri görülmüştür. Bu durum da çocukların büyük bir çoğunluğunun okuma-yazma öğrenememesine yol açmıştır 18. yüzyılın sonlarında ve 19. yüzyılın başlarında çocukların okullandırılmasına yönelik ortaya çıkan akımın ardından, 1836'da Froebel çocuklar için Almanya'da ilk okul öncesi eğitim kurumunu (kindergarten) kurmuş ve bu kurumlar dünyanın çeşitli ülkelerinde yaygınlaşmıştır (Lascarides ve Hinitz, 2000; McGill-Franzen, 1993).

Türk tarihi incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarının temellerinin 15. yüzyılda atıldığı (Aral, Kandır, ve Can Yaşar, 2000), özellikle meşrutiyet döneminde önemli gelişmelerin yaşandığı ve ilk resmi anaokullarının Balkan Savaşları'nı takip eden yıllarda açıldığı bilinmektedir (Akyüz, 1996; Onur, 2005). Cumhuriyetin ilk kurulduğu yıllarda ise okul öncesi eğitime yapılan yatırımların ve devlet politikalarının ülke şartlarından dolayı gerilediği görülmektedir (Deretarla-Gül, 2008).

Bu bağlamda, bir toplumdaki çocukların bakım ve eğitimi ile ilgili kurum ve kuruluşların getirdiği yasal düzenlemeleri ve devlet politikalarını incelemek ve anlamak, o toplumun çocukların eğitimi ve gelişimine yaklaşımını ve hedeflerini ve bu hedefleri başarmak için izlediği politikaları kavrayabilmek açısından önemlidir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Cumhuriyet tarihinde, 1950'li yıllardan başlayarak, okul öncesi eğitimin ülkenin kalkınma ve eğitim planlarındaki yerini ve okul öncesi dönemdeki çocukların bakım ve eğitimine yönelik yasal düzenlemeleri incelemektir. Okul öncesi eğitimin kapsamı, tanımları, amaçları, ilkeleri ve okul öncesi eğitimde gelişmeler gibi kategoriler saptanmış ve bu konularda yapılmış düzenlemeler ve değişiklikler ele alınmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada doküman analizi metodu kullanılmıştır. Doküman analizi metodu, resmi ve/veya özel kayıtların sistematik bir biçimde incelenmesi ve yorumlanması için kullanılan nitel bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2009).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını yasal dokümanlar ve beş yıllık kalkınma planları oluşturmuştur. Yasal doküman olarak kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmelikler incelenmiştir. Resmi Gazete'nin İnternet adresinde "ilköğretim", "okulöncesi" "okul öncesi", "eğitim", "anaokulu", "anasınıfı", "kreş", "özel okullar" anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Bulunan pek çok sayıdaki dokümanın içeriği, öncelikle okul öncesi eğitime değinip değinmediği yönünde incelenmiş, daha sonra bir önceki kanunla karşılaştırılarak içeriğinin farklı olup olmadığı saptanmıştır. Dokümanın aynı bilgileri içermesi durumunda, dokümana ayrıca değinilmemiş; değişiklik içermesi durumunda ise kanun olarak listelenmiş ve açıklanmıştır. Ulaşılan yüzü aşkın kanun, kanun hükmünde kararname ve yönetmelik arasından toplam 15'i çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu kanunlar Tablo 1'de listelenmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi İle İlgili Kanun, Kanun Hükmünde Kararname ve Yönetmelikler

Yıl	Kanun Adı	Resmi Gazete	
		Tarih	Sayı
1953	Gebe ve Emzikli Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Kreşler Hakkında Nizamname	10.09.1953	8504
1961	222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu	12.01.1961	10705
1962	222 Sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanununa Göre Hazırlanan Bölge İlkokulları Yönetmeliği'ne göre hazırlanan Ana Okulları ve Sınıfları Yönetmeliği	18.07.1962	11157
1966	Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliği	01.11.1966	12440
1969	Gebe veya Emzikli Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtları (Kreş) Hakkında Tüzük	22.05.1969	13204
1973	1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu	24.06.1973	14574
1978	Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevleri İşletme Yönetmeliği	07.10.1978	16397
1983	2842 Sayılı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun	18.06.1983	18081
1992	Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği	16.12.1992	21437
1996	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği	21.07.1996	22703
1997	1475 Sayılı İş Kanununa Tabi İş Yerlerinde İşverenlerin Kuracakları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim ve İşleyiş Esasları Hakkında Tüzük	01.05.1997	22976
2002	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği	26.02.2002	24679
2004	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği	08.06.2004	25486
2006	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	20.02.2006	26086
2012	Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik	21.08.2012	28360

Kalkınma planları ve kapsadığı yıllar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kalkınma Planları ve Kapsadığı Yıllar

Kalkınma Planı	Kapsadığı Yıllar
Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963-1967
İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1968-1972
Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1973-1977
Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı	1979-1983
Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1985-1989
Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı	1990-1994
Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	1996-2000
Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı	2001-2005
Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı	2007-2013

Verilerin Analizi

Dokümanlar, önce çalışmanın amacı kapsamında betimlenmiştir. Dokümanlar incelendikten sonra gelişme ve değişimler zaman dilimlerine göre organize edilerek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Zaman dilimi belirlenirken kanunların ve planların zamanlarının uyumu esas alınmış ve böylece, o zaman dilimindeki değişim ve gelişmelerin yorumu ve incelenmesi yapılmıştır.

BULGULAR

1950-1980 Yılları Arası

Cumhuriyet tarihinde okul öncesi dönemdeki çocuklar ile ilgili ilk kanun, 1953 yılında Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı (SSYB) tarafından özellikle çalışan annelerin çocuklarının bakımı ve eğitimi için çıkarılmıştır (T.C. Resmi Gazete, 1953). Bu kanuna göre, 300'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda 1-6 yaş grubu çocuklar için emzirme odası ve kreş açılması zorunluluğu getirilmiş, 0-2 yaş arasındaki çocuklar *meme ve mama çocukları* olarak adlandırılmış ve 2 yaşından büyük çocuklardan ayrı bakılmaları kararlaştırılmıştır. *Kreş* ise 2 yaşından büyük çocukların bakıldığı yerler olarak adlandırılmıştır.

1966 yılında çıkarılan SSYB'ye bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliği (1966) ile çalışan annelerin çocuklarının bakımı ile ilgili daha spesifik düzenlemelere gidilmiştir. Bu kanuna göre "*kreş* 0-2 yaş arası (2 yaşından gün almamış) çocukların bakıldığı, *gündüz bakımevi* ise 3-6 yaş arası (7 yaşından gün almamış) çocukların gündüzlü olarak bakılıp eğitildiği yerler" olarak tanımlanmıştır. Kreş ve gündüz bakımevlerinin amaçları ise şöyle belirlenmiştir:

“(1) Değişen hayat şartlarının yığıldığı ekonomik ve sosyal ortamın getirdiği aile sorunlarını çözümlenmek, çocuğun ve ailenin refahını geliştirmek maksadıyla çalışan ananın çocuğuna gündüz bakım hizmetini sağlamak amacıyla kurulmuş yerlerdir. (2) [Bu kurumlar] Bebeklerin ve küçük çocukların fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişmelerini sağlar. Toplumun ve bireyin kişisel problemlerini azaltıcı ve giderici ödev yaparak eğitim örgütlerine yardımcı olur” (T.C. Resmi Gazete, 1966: 3).

Yine SSYB tarafından 1969 yılında çıkarılan kanunda (Gebe veya Emzikli Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtları Hakkında Tüzük, 1969) 100-300 arası kadın işçi çalıştıran kurumlarda bir yaşın altındaki çocukların bırakılıp bakılacağı yer, 300'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda 0-6 yaş çocukların bırakılıp bakılabileceği kreş açılması zorunluluğu getirilmiştir. Bir önceki düzenlemede olduğu gibi emzirme odaları ve kreş olarak iki ayrı grup halinde çocukların bakılması öngörülmüştür.

Diğer yandan, okul öncesi eğitimi Türk Milli Eğitim literatürüne ilk olarak 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile girmiş ve bu kanunda okul öncesi eğitimi isteğe bağlanmıştır. Bunu takiben, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 1962 yılında "222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa Göre Hazırlanan Bölge İlkokulları Yönetmeliği'ne göre hazırlanan Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Bu kanunda anaokulları, 3-6 yaş arası çocuklara bakım ve eğitim veren kurumlara verilmiş bir isim olmuştur. Kanun, anaokullarını ikiye ayırmış ve 3-4 yaş çocuklarını içine alan gruba "*çocuk yuvası*", 5-6 yaş çocuklarını içine alan gruba ise "*ana sınıfı*" veya "*çocuk bahçesi*" ismini vermiştir. Bu kanunda anaokullarının amaçları; (1) çocukları ilköğretime hazırlamak, (2) Türkçelerini geliştirmek, (3) anaokullarına öğretmen yetiştiren müesseselerin uygulama çalışmalarına imkân vermek ve (4) özel eğitime muhtaç çocukları yetiştirmek olarak sıralanmıştır. Bu kanunda kimlerin çocuklarının anaokuluna gidebileceği ifade edilmemiştir.

Bu yıllarda ilki yapılan ve 1963-1967 yıllarını kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (Devlet Planlama Teşkilatı[DPT], 1962)'nda eğitimin sosyal hedeflere ve kalkınma hedeflerine ulaşmak için önemine işaret edilmiş ve nitelikli insan gücüne sahip olmak için eğitimin öneminden bahsedilmiştir. 1961 yılı itibari ile ilköğretim çağındaki toplam nüfusun %70'inin okula devam ettiği saptanmış ve ilköğretim çağındaki nüfusun her birine okul imkânı sağlamak hedeflenmiştir. Bu planda 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa atıfta bulunularak, "222 sayılı İlköğretim Kanununun hedefi ve bu hedefe varmak için konan metot ve ilkeler bazı hükümleri bakımından yurdun malî, iktisadi ve sosyal yapısına uymadığından bu yönde geçmiş tecrübelerin ışığında ciddi ve köklü bir düzeltmeye derhal geçilecektir" (DPT, 1962: 466) şeklinde bir hedef seçilmiştir. Bu ilk planlama kapsamında okul öncesi eğitime yer verilmemiştir. Dolayısıyla, her ne kadar 222 sayılı kanunda okul öncesi eğitim yerini almış olsa da, kalkınma planlaması çerçevesinde bu kademe göz ardı edilmiştir.

Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'na müteakip ve 1969-1972 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 1967) 'nda ise okul öncesi eğitim yerini almıştır. Bu planda eğitim, örgün ve yaygın eğitim olarak ayrılmış ve örgün eğitim (1) temel eğitim, (2) ortaöğretim birinci devre, (3) ortaöğretim ikinci devre ve (4) yükseköğretim olarak kademelendirilmiştir. Okul öncesi eğitim ise ilköğretim ile birlikte temel eğitim kademesinde yerini almıştır. Okul öncesi eğitimin tanımı, "3-6 yaşındaki çocukların eğitimidir" olarak yapılmış ve kapsamı, "Ancak 'Anne eğitiminden yoksun çocukların' eğitimi için ele alınacaktır" olarak sınırlandırılmıştır (DPT, 1967: 172). Anne eğitiminden yoksun 3-6 yaşındaki çocukların eğitimi için bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarının kurulması ve kız enstitülerinde çocuk yuvalarının açılması planlanmıştır.

1970-1971 öğretim yılında toplam 118 anasınıfı açılmış ve 118 öğretmen ile 2114 çocuğa hizmet verilmiştir. Aynı yıl Adana'da iki ve Ankara, Bolu, Gaziantep ve Zonguldak'ta birer olmak üzere toplam altı anaokulu açılmış ve 29 öğretmen ile 569 çocuğa hizmet verilmiştir. Özel sektöre ait anaokulu sayısı ise 70 olmuştur (DPT, 1972).

1973-1977 yıllarını kapsayan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 1972)'nda ise okul öncesi eğitim için bir model geliştirilmesi ve özel sektörün teşviki gündeme alınmıştır. Bu

dönemde, okul öncesi eğitimin sadece anne eğitiminden yoksun 3-6 yaşlarındaki çocuklar için değil, bütün 3-6 yaş arası çocukları kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmış, fakat mali kaynak yetersizliğinden dolayı “konuyla ilgili araştırmalar yapılacak ve soruna uzun dönem içinde kapsamlı bir şekilde yaklaşılması için gerekli hazırlıklar yapılacaktır” (DPT, 1972: 741) olarak sonuçlandırılmıştır. “Kız meslek liseleri bünyesindeki anaokulları, SSYB'nin çocuk yuvaları ve belli işyerlerinde kanunen açılması gereken çocuk yuvaları ve anaokulları uygulaması genişletilerek devam ettirilecektir” (DPT, 1972: 743) ise öngörülen tedbirler arasında yer almıştır. Ek olarak, ifade edilen “okul öncesi eğitim ve bakım birimlerinin standartları ve eğitim programları MEB tarafından saptanacak özel kesimin bu konudaki çabaları teşvik edilecek, yol gösterici yayınlar, araştırmalar yapılacak ve denetleme sağlanacaktır” (DPT, 1972: 743) ifadesiyle 1973-1977 yıllarının okul öncesi eğitimi alanında yol haritası çizilmiştir.

1973-1974 öğretim yılında toplam 245 anasınıfı ve sekiz anaokulu açılmıştır. 1977-1978 öğretim yılında toplam 894 anasınıfında 1087 öğretmen ile 17986 çocuğa; 11 anaokulunda 60 öğretmen ile 1135 çocuğa ve kız meslek liselerine bağlı 275 uygulama okulunda 575 öğretmen ile 5782 çocuğa eğitim ve bakım hizmeti verilmiştir. Ayrıca, 1976-1977 öğretim yılında toplam 137 özel anaokulu açılmıştır (DPT, 1979).

1973 yılında MEB tarafından çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda okul öncesi eğitim kurumları olarak *bağımsız anaokulları* veya birinci kademeye bağlı *anasınıflarına* yer verilmiştir. Bu kanun ile ilk kez okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri belirlenmiş ve şu şekilde sıralanmıştır:

"(1) Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; (2) Onları temel eğitime hazırlamak; (3) Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak; (4) Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak"(1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: 2).

1978 yılında SSYB tarafından çıkarılan Kreş ve Gündüz Bakımevleri İşletme Yönetmeliği'nde kreş ve gündüz bakımevlerinin amacı, “çalışan annelerin çocuklarının bakımlarını gerçekleştirmek, fiziksel ve ruhsal sağlıklarını korumak ve sürdürmek, yaşama güvenli, sağlıklı ve huzurlu başlamalarını, topluma yararlı kişiler olarak yetişmelerini sağlamak” olarak; ilkeler ise “(1) Kendisi veya ailesi ile ilgili ırk, din, cinsiyet, milliyet, sosyal köken farkı gözetmeksizin çocuklara bakmak; (2) Çocuklara fiziksel, ruhsal ve sosyal gelişmesini sağlayacak fırsatlar vermek; (3) Fiziksel, ruhsal ve sosyal bakımdan özürlü olan çocuğa özel ilgi göstermek” (Kreş ve Gündüz Bakımevleri İşletme Yönetmeliği, 1978: 9) olarak belirlenmiştir.

1980-1990 Yılları Arası

1979-1983 yıllarını içine alan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DPT, 1979) genel olarak eğitime ayrılan kaynakların etkili bir şekilde kullanılmamasından dolayı, okul öncesi eğitim de dâhil olmak üzere, eğitimin toplumun tüm kesimlerinde dengeli ve verimli bir şekilde yaygınlaştırılmadığına dikkat çekilmiştir. Kentleşmiş bölgelerden başlayarak gecekondularda yaşayan çocuklar ile işçi çocuklarının okul öncesi eğitiminin kapsamına alınması hedeflenmiş ve pilot uygulamalar yapılması planlanmıştır. Eğitim sisteminde rasyonel değişiklikler yapılması hedeflenmiş bu planda, pilot uygulama sonuçları dikkate alınarak ve sistemin bütünlüğü içinde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması öngörülmüştür. Okul öncesi eğitim için belirlenen bu hedefin gerçekleştirilmesi için temel eğitim birinci kademe için ayrılan bütçenin 1/36'i, ikinci kademe için ayrılan bütçenin 1/14'i ve ortaöğretim için ayrılan bütçenin 1/34'i olan 500 milyon Lira bütçe ayrılmıştır.

Bunu takiben çıkarılan ve 1985-1989 yıllarını içine alan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DPT, 1984) “temel eğitim” kavramı yerini “ilköğretim” kavramına bırakmış ve ilköğretim “anasınıfları, ilkokulu ve ortaokulu” kapsamıştır. Bu planda anaokullarının “Çalışan annelerin yoğun olduğu şehir merkezleri ile sosyo-ekonomik durumu elverişsiz ailelerin yaşadığı gecekondü bölgelerinde ve kalkınmada öncelikli yörelerde yaygınlaştırılması” (DPT, 1984: 141) kararlaştırılmıştır. Bu planda ilkokul öncesi dönem olarak da adlandırılan 5-6 yaş arası çocuklarda okullaşma oranının %10'a çıkarılması, bunun gerçekleştirilmesi ve anaokullarıyla anasınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkânlarından azamî derecede yararlanılması hedeflenmiştir.

1990-1994 yıllarını kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 1989)'nda ise 1988-1989 öğretim yılı itibariyle %4,2'sinin okul öncesi eğitim kurumlarında hizmet alması planlanan 5-6 yaş arası çocuk nüfusunun 1993-1994 öğretim yılı itibariyle %11,5'e çıkarılması ve bunun için de daha önceki planlarda olduğu gibi anaokulları ve anasınıflarının yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. 1996-2000 yıllarını içeren Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 1995)'ndaki verilere göre ise bu oran %5,1'de kalmış, sayısal verilerdeki ilerlemenin yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Bu plan döneminin sonu itibariyle (2000-2001) okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %16'ya çıkarılması hedeflenmiştir, fakat verilere göre 1999-2000 öğretim yılında okul öncesi eğitimde okullaşma oranı %9,8'de kalmıştır. Bu son iki planda daha çok sayısal gelişmelere yoğunlaşmış ve okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması bir kez daha vurgulanmıştır.

1980'li yıllarda yapılan yasal düzenlemeler, 1983 yılında MEB tarafından gidilen ve okul öncesi eğitim kurumları kapsamına, anaokulları ve anasınıflarına ek olarak, diğer öğretim kurumlarında açılacak *uygulama sınıflarını* ekleyen düzenleme (2842 Sayılı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun, 1983) ile sınırlıdır. SSYB'nin bu yılda çıkarmış olduğu kanunlar ise daha çok kurumların işleyişine yönelik olmuş, bu çalışmanın temasının dışında kalmıştır.

1990'lı yıllar, okul öncesi eğitim düzenlemelerinin daha hareketli ve daha detaylı olduğu yıllardır. MEB tarafından 1992 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği'ne göre *anaokulu*, 36-72 ay çocukların eğitimi amacıyla açılan okul öncesi bağımsız eğitim kurumlarını; *anasınıfı*, 48-72 ay çocukların eğitimi amacıyla açılan, ilkokul ve ilköğretim okullarına bağlı okul öncesi eğitim sınıfını; *uygulama sınıfı* ise 36-72 ay çocukların eğitimi amacıyla açılan MEB'e bağlı diğer öğretim kurumları bünyesindeki okul öncesi eğitim sınıfını kapsamıştır.

Aynı kurum tarafından 1996 yılında çıkarılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, bu yaş aralıklarını anaokulu için 37-72 aylık, anasınıfı için 61-72 aylık ve uygulama sınıfı için 37-72 aylık olarak yeniden düzenlemiştir. Bu yönetmelikte anaokulu ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonuna kadar 36 ayını dolduran, ana sınıflarına ise Eylül ayı sonuna kadar 60 ayını dolduran çocukların kaydına izin verilmiştir. Ayrıca anasınıflarına 48 aylık çocukların kaydına da gruptaki çocuk sayısı yetersiz olduğu takdirde izin verilmiştir. Bu kanun ile ilk kez okul öncesi eğitimin ilkeleri belirlenmiş ve şu şekilde sıralanmıştır:

“(1) Çocukların beden, hareket, zihin, dil, duygu ve sosyal yönden yeteneklerine göre gelişimlerini sağlayacak eğitim ortamı hazırlanır. (2) Eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi ve ihtiyaçları ile okulun ve çevrenin imkânları göz önünde bulundurulur. (3) Eğitim ve öğretim planlı programlı olur. Program konularının ele alınışı ve çevrenin imkânları göz önünde bulundurulur. (4) Okul öncesi eğitim, çocukları sevgi, saygı, işbirliği,

sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur. (5) Çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilir. (6) Çocuklarda Türkiye, Türk Milleti, Türk Bayrağı, Atatürk, aile ve insan sevgisi ile ilgili duygular uyandırılır ve manevi değerlere bağlılıkları sağlanır. (7) Fırsat eğitiminden yararlandırılarak kazandırılacak değerlerin çocukların kendi tecrübelerine dayandırılmasına önem verilir. (8) Çocuklara eşit davranılır, ferdi farklılıklar göz önünde bulundurulur; ayırım yapmadan gerekli ilgi, sevgi ve şefkat gösterilir. Hiçbir şekilde ceza verilmez. (9) Çocuklara toplumun sosyal ve kültürel değerleri benimsetilir ve geliştirilir. (10) Eğitim faaliyetleri yürütülürken çocukların kişiliklerini zedeleyici, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir. Eğitim, sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. (11) Çocukların, temizlik, doğru ve dengeli beslenme alışkanlıkları kazanmalarını sağlanır. (12) Çocukların, çevre temizliği ve düzeni ile sağlıklı bir çevre oluşması hakkında bilgi sahibi ve duyarlı olmaları sağlanır. (13) Eğitim, okul aile işbirliği içinde verilir” (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 1996: 2-3).

1997 yılında SSYB tarafından çıkarılan ve 1475 Sayılı İş Kanununa Tabi İş Yerlerinde Kurulacak Olan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Özellikleri İle İlgili Düzenlemeyi Yapan Yönetmelik'e göre 150'den fazla kadın işçi çalıştıran kurumlarda bir yaşın altındaki çocuklar için emzirme odalarının, 0-72 ay arasındaki çocuklar için çocuk bakım yurtlarının/kreşlerin, 36-72 ay arası çocuklar için anaokullarının açılması zorunluluğu getirilmiştir. Bu kanun ile iş yerlerinde kurulacak okul öncesi kurumlarının eğitim faaliyetleri MEB'e verilmiş ve bu kurumlarda çocukların bakım ve eğitimlerinin MEB program ve mevzuatına göre yürütülmesi kararlaştırılmıştır.

2000'li Yıllardan Bugüne

Bu zaman dilimi, 2001-2005 yıllarını içeren Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ile 2007-2013 yıllarını içeren Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planını kapsar. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda (DPT, 2000) ilk kez okul öncesi eğitim kurumlarında standart geliştirilmesine değinilmiş ve “Okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanlı, milli, ahlâki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımı özendirilecektir” (DPT, 2000: 84.) denilmiştir. Okul öncesi eğitim veren kurum ve kuruluşlar arasındaki uyum ve devamlılığın sağlanmasına değinilmiştir. Ayrıca bu planda okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların Türkçeyi güzel kullanmaları, trafik bilgisi almaları ve kurallara uyma alışkanlıklarını geliştirmeleri için müfredat programların uygulanması öngörülmüştür. Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının 2005 yılı itibarıyla %25'e çıkarılması hedeflenmiştir. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 2006)'nda ise ekonomik model üzerinde durulmuş, eğitim-öğretime açıkça değinilmemiştir.

Bu zaman diliminde MEB tarafından okul öncesi ile ilgili çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. 2002 yılında (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2002), anaokulu yaşı 36-72 ay, anasınıfı yaşı 60-72 ay ve uygulama sınıfı yaşı 36-72 ay olarak değiştirilmiş ve Eylül ayı itibarıyla çocukların minimum yaş şartını sağlamaları aranmıştır. 2004 yılında (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2004) ise anaokulu yaşı tekrar 37-72 olmuş, diğerleri aynı kalmıştır. 2006 yılına kadar devam eden bu uygulama, 2006 yılında çıkan yönetmelikle (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2006) değiştirilmiş ve Eylül ayı Aralık ayına çekilmiş ve Aralık ayının sonuna kadar 60 ayını tamamlayan çocuklar ile yer bulunursa 48 ayını tamamlayan çocukların anasınıflarına kayıt yaptırılmalarına izin verilmiştir. Dolayısıyla, 2006 yılında çocuğun anasınıfına başlamak için gerekli olan yaş koşulu küçültülmüş ve normal koşullarda 57 aylık çocukların, yer bulunduğu

takdirde de 45 aylık çocukların okul başladığı tarihte anasınıflarına kayıtlarına müsaade edilmiştir.

2012 yılında çıkarılan yönetmelik (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2012) ile anaokulu yaşı 37-66 ay; anasınıfı yaşı 48-66 ay ve uygulama sınıfı yaşı 37-66 ay olarak değiştirilmiştir. Diğer taraftan, aynı kanun ile kayıt şartlarında çocukların daha önce Aralık ayı itibariyle karşılaması gereken minimum yaş koşulu tekrar Eylül ayına çekilmiş ve çocuğun Eylül ayında 45 aylık değil 48 aylık olması koşulu aranmıştır. Ayrıca, bu yönetmelikle çocukların anaokulu, anasınıfı ve uygulama okulundan faydalanabileceği yaşın üst limiti 69 aylıktan 66 aylığa çekilmiştir. 66 ay üst limiti, daha sonra bir madde ile “60-66 ay arası çocuklardan gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanlar, velisinin yazılı isteği üzerine ilkokula, diğerleri ise okul öncesi eğitim kurumlarına kaydedilebilir” (Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2012: Madde 4) şeklinde düzenlenmiştir.

1950'den Bugüne Genel Değerlendirme

Türk yasalarında, genel olarak, zorunlu eğitim yaşına gelmemiş olan çocukların eğitimi okul öncesi eğitim olarak adlandırılmıştır. 1997 yılına kadar her ne kadar okul öncesi eğitimin yaş kapsamı belirtilmemiş olsa da münferit kanunlarda verilen anaokulları, anasınıfları, uygulama sınıfları tanımlarından anlaşıldığı üzere okul öncesi eğitim yaşı 36-72 ay olarak alınmıştır. 1997 yılında çıkarılan İş Yerlerinde Okul Öncesi Kurumları Açılması İle İlgili Tüzük'te ise okul öncesi eğitim kurumları 0-72 ay arasındaki çocukların bakım ve eğitimi üstlenen kurumlar olarak tanımlanmıştır. Bununla beraber, MEB'e bağlı kurumlarda, genel olarak okul öncesi eğitim yaşı 36-72 ay olarak belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitimin amacı, görevi ve ilkeleri ile ilgili tarihsel ve yasal süreçte bazı maddeler eklenmiş, bazı maddeler değiştirilmiş, bazı maddeler de çıkarılmıştır, fakat genel olarak bakıldığında, özellikle 1996 yılında ilk kez ilkelerin belirlenmesinden sonra, bazı maddelerin amaçlarda ve ilkelerde sabit bir yer bulabildikleri, bazı maddelerin amaç ve ilkeler arasında gidip geldiği, yerlerinin sabitleştirilemediği görülmektedir. “Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak” ve “çocukların beden, zihin ve duyu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak”, değişmeyen iki amaç olarak 1962 yılından itibaren çıkarılan kanunlarda yerini almıştır.

Diğer taraftan, çocukları temel eğitime veya ilköğretime hazırlamak, bazı kanunlarda (Anaokulları ve Sınıfları Yönetmeliği, 1962; Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973; Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 2002; Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 2004) okul öncesi eğitimin görevi ve amacı olarak belirtildiği hâlde bazı kanunlarda (Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 1996) ise amaç olarak görülmediği gibi ilkeler kısmında da yer almamıştır. Çocukların Atatürk, yurt, ulus, bayrak, aile ve insan sevgisini benimsemek gibi milli, manevi, ahlâki ve insani değerlere yönelik kavramlara 1992 yılından önce çıkarılan kanunlarda hiç değinilmemiş, 1992 (Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği, 1992) ve 1996 (Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 1996) yıllarında amaçlar arasına alınmış, 2002 yılında ilkeler arasında sıralanmış (Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 2002), 2004 yılında (Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 2004) ise tekrar yerini amaçlar arasında almıştır. Benzer şekilde “şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak”, 1973, 1992, 1996 ve 2002 yıllarında çıkarılan kanunlarda okul öncesi eğitimin amaçları arasında sıralanırken 2004 yılında amaç olmaktan çıkarılmış ve ilkeler arasında listelenmiştir.

Son yıllarda çıkarılan yasalarla okul öncesi eğitimin daha çağdaş ve güncel amaç ve ilkelerinin tespiti konusunda önemli adımlar atılmıştır. Örneğin, 2002 yılında çıkarılan yönetmelikte (Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği, 2002), “Çocukların hayal güçlerini geliştirmek, çocuklara yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerileri kazandırmak” amaçlar arasına, “öz bakım becerileri kazandırmak” da ilkeler arasına eklenmiştir. İlave edilen bir başka önemli ilke ise, “Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı tespit edilir. Plânlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır” olmuştur. Okul öncesi eğitim kurumlarında plan, uygulama ve değerlendirmenin dikkate alınması için 2002 yılında atılmış olan bu önemli adımı, 2004 yılında ilke olarak ifade edilen, “Çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilir” takip etmiştir. Ayrıca 2004 yılında çıkarılan yönetmelikte ilk defa oyunun çocuklar için en uygun öğrenme yöntemi olduğu ilke olarak vurgulanmıştır. 2004 yılından günümüze 2006 ve 2012 yıllarında okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili yaş ve işleyişe dair düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen, sayı ve içerik açısından amaç ve ilkelerde değişikliğe gidilmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi çocuklara hizmet veren kurumların en önemli iki fonksiyonundan biri, çalışan anne-babanın çalışma saatleri esnasında çocuklarının bakımının yapılabilmesi bir mekân olması (Adams ve Rohacek, 2002; Bromer ve Henly, 2004), diğeri ise çocukların gelişimini ve eğitimini destekleyecek kurumlar olmasıdır. Tarihsel sürece bakıldığında, okula başlamamış ve çalışma saatlerinde ailesi tarafından bakımı sağlanamayacak olan çocuklara yönelik hizmetler, MEB (veya Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı) ya da SSYB (daha sonra da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü) tarafından düzenlenmiş ve çocukların bakım ve eğitimleri kamu ile özel kuruluşlar tarafından yapılmıştır. Bu hizmetler genellikle eş zamanlı yürütülmüş olsa da bu iki kurumun temel amaçlarındaki ve ilkelerindeki farklılıklar ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda bu kurumlara bağlı kuruluşların da hedef ve ilkelerinde farklılık görülmüştür. Buna göre, MEB, genellikle çocukların eğitimine yönelik hedefler ve ilkeler belirlerken, SSYB, çalışan annelerin çocuklarının bırakılıp en iyi şekilde bakılabileceği ve böylece annenin çalışmasına ve verimli olmasına olanak sağlayacak amaçlar edinmiştir. Benzer şekilde bakım verilecek çocukların yaş gruplarının isimleri ve tanımları da farklılık göstermiştir. MEB'e bağlı kurumlarda okul öncesi dönemdeki çocukların bakımlarının ve eğitimlerinin verildiği gruplara anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıfı, SSYB'ye bağlı olan kurumlardaki gruplara ise kreş ve gündüz bakımevi isimleri verilmiştir. MEB'e bağlı kurumlarda genellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklara, SSYB'ye veya SHÇEK'ye bağlı kurumlarda ise 0-6 yaş arasındaki çocuklara hizmet verilmiştir.

Kalkınma planlarında okul öncesi eğitimi ile ilgili stratejik, istikrarlı ve bir önceki planın üzerine inşa edilen planlara yer verilmediği görülmüştür. Örneğin bazı planlarda sadece sayısal hedeflere ve okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılmasına yer verilmiş, bazı planlarda müfredat ve standart, dolayısıyla nitelik önem kazanmıştır. Sadece bir planda (Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı; DPT, 1979) okul öncesi eğitim için bütçe ayrılmış, diğerlerinde bütçeden hiç bahsedilmemiştir. Son planda genel olarak eğitime hiç değinilmemiş olması ayrıca kayda değer bir bulgudur. Dolayısıyla, okul öncesi eğitime yönelik planlarda Adem (1995) ve Kurtkan (1997)'in kalkınma planları çerçevesinde yaptıkları eğitim planlaması analizlerine benzer bulgular elde edilmiş, bazı planlarda okul öncesi eğitim planı yapılmadığı, çoğu planda hedeflerin uygulamaya geçirilemediği ve başarısız olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmanın ve daha önce yapılmış benzer çalışmaların (Adem, 1995; Kurtkan, 1997) bulgularının, kalkınma planlarının ve yasal düzenlemelerin yapıldığı ve uygulandığı dönemdeki Türkiye'nin ve dünyanın siyasi, ekonomik ve sosyal şartlarının göz önünde bulundurularak değerlendirilmesinde fayda vardır. İkinci Dünya Savaşı'nı takip eden yıllardan başlayarak yapılmış yasal düzenlemeleri ve kalkınma planlarını kapsayan bu çalışmada, ilk çıkan yasalarda daha çok çalışan annelerin durumu ve onların çocuklarının bakımına öncelik verilmesi bir tesadüf değil, bilakis o günün ekonomik şartlarının bir gereğidir. Buna benzer olarak, Dördüncü ve Beşinci Kalkınma Planlarının yapıldığı ve uygulandığı dönemlere rastlayan 1980-1990 yılları ise, Türkiye'de siyasi ve sosyal hareketliliğin yaşandığı dönemlere rastlamaktadır. 2000'li yıllardan sonra yapılan planlar ve yasal düzenlemelerde ise Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci için attığı adımların katkısı göz ardı edilemez. Bundan sonraki araştırmalarda, ilgili dönemin siyasi, ekonomik ve kültürel şartlarının dikkate alınması ve daha derinlemesine incelemeler yapılması, ülkemizde eğitim alanında yapılan planlamaların ve gelişmelerin sürekliliği ve hedeflere ulaşması açısından katkı sağlayacaktır.

Bu sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir: Okul öncesi döneminin önemine bağlı olarak Türkiye'de önemli adımlar atılmış olmasına rağmen daha tutarlı ve istikrarlı planlar ve yasal düzenlemeler gerekmektedir. Ayrıca, düzenlemeler ve planlarda sadece nicel hedeflere değil, okul öncesi eğitimin kalitesine de değinilmesi gerekmektedir. Dünyada çocukların eğitimine kreşlerde, anaokullarında ve anasınıflarında başladığı ve kalitenin öneminin araştırmalarda defalarca vurgulandığı bugünlerde Türkiye'nin daha stratejik ve uzun vadeli planlar yapması, bu planları uygulamaya geçirmesi ve değerlendirmesi ve daha sonraki plan ve uygulamalarda bu değerlendirmeleri dikkate alması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). *T. C. Resmi Gazete*, 10705, 12 Ocak 1961.
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa Göre Hazırlanan Bölge İlkokulları Yönetmeliği'ne Göre Hazırlanan Ana Okulları ve Sınıfları Yönetmeliği. (1962). *T. C. Resmi Gazete*, 11157, 18 Temmuz 1962.
- 1272 Sayılı Gebe ve Emzikli Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Kreşler Hakkında Nizamname. (1953). *T. C. Resmi Gazete*, 8504, 10 Eylül 1953.
- 1475 Sayılı İş Kanununa Tabi İş Yerlerinde İşverenlerin Kuracakları Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Eğitim ve İşleyiş Esasları Hakkında Tüzük. (1997). *T. C. Resmi Gazete*, 22976, 1 Mayıs 1997.
- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *T. C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- 2842 Sayılı 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun. *T. C. Resmi Gazete*, 18081, 15 Haziran 1983.
- Adams, G., ve Rohacek, M. (2002). More than a work support? Issues around integrating child development goals into the child care subsidy system. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 418-440.
- Adem, M. (1995). *Demokratik laik çağdaş eğitim politikası*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Akyüz, Y. (1996). Anaokullarının Türkiye'deki kuruluş ve gelişim tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 132, 11-17.
- Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Bromer, J., ve Henly, J. R. (2009). The work-family support roles of child care providers across settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 271-288.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Deretarla-Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1),269-278.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1962). *Birinci beş yıllık kalkınma planı: 1963-1967*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan1.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı: 1968-1972*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan2.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1972). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı: 1973-1977*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan3.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı: 1979-1983*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan4.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1984). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı: 1985-1989*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan5.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1989). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı: 1990-1994*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan6.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1995). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı: 1996-2000*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan7.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: 2001-2005*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan8.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı: 2007-2013*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. 20.04.2012 tarihinde <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan9.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gebe veya Emzikli Kadınların Çalıştırılma Şartlarıyla Emzirme Odaları ve Çocuk Bakım Yurtları (Kreş) Hakkında Tüzük. (1969). *T. C. Resmi Gazete*, 13204, 22 Mayıs 1969.
- Kurtkan, A. (1977). *Sosyolojik açıdan eğitim yolu ile kalkınmanın esasları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayın No: 2262.
- Lascarides, V. C., ve Hinitz, B. F. (2000). *History of early childhood education*. New York: Falmer Press.
- McGill-Franzen, A. (1993). *Shaping the preschool agenda: Early literacy, public policy and professional beliefs*. New York: State University of New York Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu-Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği. (1992). *T. C. Resmi Gazete*, 21437, 16 Aralık 1992.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2004). *T. C. Resmi Gazete*, 25486, 8 Haziran 2004.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2002). *T. C. Resmi Gazete*, 24679, 26 Şubat 2002.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2006). *T. C. Resmi Gazete*, 26086, 20 Şubat 2006.
- Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2012). *T. C. Resmi Gazete*, 26360, 21 Temmuz 2012.
- Okul Öncesi Kurumları Yönetmeliği. (1996). *T. C. Resmi Gazete*, 22703, 21 Temmuz 1996.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Kreş ve Gündüz Bakımevleri İşletme Yönetmeliği. (1978). *T. C. Resmi Gazete*, 16397, 7 Eylül 1978.
- Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığına Bağlı Kreş ve Gündüz Bakımevleri Yönetmeliği. (1966). *T. C. Resmi Gazete*, 12440, 1 Kasım 1966.



Peer Bullying During Early Childhood*

Hatice UYSAL** Çağlayan DİNÇER***

Received: 21 March 2012

Accepted: 21 July 2012

ABSTRACT: Peer bullying during early childhood is discussed along with the literature reviewed in this article with the purpose of drawing attention to peer bullying during early childhood and its significance, and contributing to studies which are few in number in Turkey. Peer bullying during early childhood was considered with its definition and types, people who play key roles in peer bullying, factors (gender, age, parents, and friendship) that relate to peer bullying, and what should be done before and after peer bullying.

Key words: early childhood, peer bullying, bully, victim, bystander

SUMMARY

Relationships among peers are being established in parallel to children's physical, cognitive, moral, social, and emotional development (Beyazkürk, Anlık, & Dinçer, 2007). Some children are in contact with their peers ongoingly, liked by most of their peers, and build good friendships. Some often display aggressive behaviours against their peers, and have friends few in number (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). This negative relationship among children can be transferred from past to present (Ayas, 2008), and from childhood to adulthood. Negative relationships children experience with their peers are called aggression which has a broad definition and comprises bullying, violence, etc.

Peer bullying is the case when there is a systematic power abuse resulting in one's being hurt, harassed, and scared or one's getting beat up by dominant, powerful or popular children (Beane, 2005; Pişkin, 2006; Smith, 1997; Smith & Sharp, 2003; Stephenson & Smith, 2002). Bullying is a part of children's life in kindergarten (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Children bully their peers to draw attention, achieve their desires like some sweets or toys, take circumstances under control or to use power against each other (McGinnis & Goldstein, 2003). Monks, Smith, and Swettenham (2005) argued that children aged between 4 and 6 are different from adolescents in terms of their roles and types of bullying. In this context, the characteristics of bullying should firstly be recalled to understand bullying.

Bullying is different from aggression with its three main characteristics: there is a (1) purposeful and (2) continuous power abuse derived from (3) power imbalance. These characteristics should together be considered to define some kind of action as bullying. Sharp and Smith (2003) defended that bullying occurs physically, verbally, and in an indirect way. Children in early childhood tend to bully physically and verbally rather than bully indirectly (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011). However, children bully indirectly as threatening one to give up friendship, rejecting to play, or gossiping (Adams, 2008; Crick et al., 2006; Monks, 2000).

Children play the following roles in bullying: bully, bully-victim, victim, and bystander (Pellegrini, 1998). Although bullies have lots of friends, they tend to form a group from aggressive children. When children who display similar behaviours and have similar attitudes towards victims come together, bullying behaviors are more displayed (Craig & Pepler, 1995; Perren, 2000). It is difficult to predict whether a bully-victim is really a bully or a victim (Ayas, 2008). Bully-victims can act as a bully or a victim (Perren, 2000). Victims are usually weaker with different characteristics less accepted by others

* This article was written based on master thesis by the first author.

** *Corresponding author:* Res. Assist. M.Ed., Faculty of Education, Nigde University, Nigde, huysal@nigde.edu.tr

*** Prof. Dr., Faculty of Educational Sciences, Ankara University, Ankara, cdincer@education.ankara.edu.tr

such as being too short, too tall, too fat, too thin or having larger feet or ears, learning difficulties, physical disabilities, special needs, or chronic illness (Beane, 2005; Gökler, 2009; Stassen-Berger, 2007). Generally, bystanders only watch bullying from other sides, and they do not intervene (Gökler, 2007), and give any kind of reaction to bullying (Salmivalli, 2001). They have a key role in stimulating or inhibiting bullying through giving a bully or a victim hand.

Bullies have more family-related problems than others (Beane, 2008; Gökler, 2009), and do not have warm relationships as their parents also use physical punishment when there is a problem (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2009). Bully-victims' fathers rarely stay at home. Their parents neglect and reject them. Their mothers are nervous and weak. Victims' fathers avoid from their children. Boy victims are felt themselves far from their fathers, but close to their mothers. Girl victims' mothers are more hostile (Smith & Myron-Wilson, 1998; Stassen-Berger, 2007). Boys bully others (Smith & Sharp, 2003), and take a big portion in bullying than do girls (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011). Physical bullying is more common among boys. Verbal and indirect bullying are more common among girls (Byrne, 1995; Smith & Ananiadou, 2003). Indirect bullying is generally done by girls in groups as it is difficult to be discovered (Sharp & Smith, 2003). Children display bullying behaviors in playgrounds rather than classrooms. Playgrounds have become a centre of bullying. Bullying is also the case in unstructured free-time activities (Boulton, 2003b; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Elliott, 2002b; Stephenson & Smith, 2002).

Negative social behaviors cause bullying of children alone. It is very difficult for them to escape from negative experiences shared due to bullying peers. Protection of a child might be possible through a best friend who will reduce the probability of getting bullied, and remove harmful effects of negative experiences of bullying. Therefore, interpersonal relationships like friendship have a power against negative experiences due to bullying (Boivin, Hymel, & Hodges, 2001). Otherwise, children prefer not to come to schools because of being afraid of being bullied. Their self-confidence, and self-respect get lost and they accuse themselves of causing bullying (Sharp & Smith, 2003). Peer bullying occurs in different age groups from early childhood to adulthood. But, taking some measures before bullying, and choosing appropriate methods of intervention after bullying are absolutely required in early childhood. So, it is important that researchers, practitioners, and parents should have enough information about peer bullying during early childhood.

Okul Öncesi Dönemde Akran Zorbalığı *

Hatice UYSAL ** Çağlayan DİNÇER ***

Makale Gönderme Tarihi: 21 Mart 2012

Makale Kabul Tarihi: 21 Temmuz 2012

ÖZET: Bu makalede okul öncesi dönemde gerçekleşen akran zorbalığı konusu alan yazın ışığında tartışılmaktadır. Bu çalışma ile okul öncesi dönemde akran zorbalığı konusuna dikkat çekilmesi, bu konunun önemi hakkında farkındalık yaratılması ve şu anda yok denecek kadar az sayıda olan yerli çalışmalara bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Akran zorbalığının tanımı, türleri, akran zorbalığında rol alanlar, ilişkili olduğu etkenler (cinsiyet, yaş, aile ve arkadaşlık) ile yetişkinlerin bu durumla karşılaşmadan önce alabilecekleri önlem ve karşılaştıktan sonra yapabilecekleri müdahale önerilerine değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: okul öncesi dönem, akran zorbalığı, zorba, kurban, seyirci

GİRİŞ

Okul öncesi yıllarda başlayan sosyalleşme süreci, çocukların arkadaşlarıyla olan kişiler arası ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz etkilenmesine dayanmaktadır. Doğumdan önce çocuğun annesiyle başlayan sosyalleşme süreci, doğumdan sonra çevresinde bulunan ailesi ve akranları ile etkileşim içerisine girmesi ile güçlenmektedir. Akran ilişkileri, bebeklerin birbirlerinin farkına varmaları ve ağlamalarına yanıt vermeleri ile yaşamın ilk haftalarında ortaya çıkmaktadır. İlk yılın sonunda çocuklar akranlarıyla iletişim kurmaya, paylaşmaya, çatışmaya ve erken arkadaşlıklara biçim vermeye başlamaktadır (Hay, Caplan, & Nash, 2009). Büyüdükçe ailesinden çok akranlarıyla etkileşimde bulunan çocuğun sosyal davranışlarının ve akran ilişkilerinin niteliği kurduğu bu etkileşimlerle gelişmektedir.

Çocukların paylaşım ve işbirliği içinde bir arada olmalarını destekleyen akran ilişkileri, aynı zamanda kişiler arası ilişkiler için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, sorun çözmelerinde ve problemlerle başa çıkmalarında da önemli rol oynamaktadır (Beyazkürk, Anlıak, & Dinçer, 2007). Çocukları kendi akranları ile bir araya getirerek hem arkadaşlarıyla etkileşim içinde olmalarına hem de birlikte etkinliklerde bulunmalarına olanak sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır (Anlıak & Dinçer, 2005). Okul öncesi eğitimi süresince çocuklar, arkadaşlık kurmayı ve bunu sürdürmeyi, akranlarının sevilip sevilmediği hakkında fikir yürütmeyi, kalıcı oyun eşlerinden oluşan grup kurmayı, statü kazanmayı ve sosyal beceri geliştirmeyi öğrenmektedir (Hanish, Ryan, Lynn-Martin, & Fabes, 2005). Çocuklar akran ilişkileriyle fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlâki alanlardaki gelişimlerine paralel olarak, çeşitli aşamalardan geçmektedir (Beyazkürk, Anlıak, & Dinçer, 2007). Bazı çocuklar, akranlarıyla sürekli olarak işbirliği yapmakta, akranları tarafından sevilme ve sağlam arkadaşlıklar kurmaktadır. Bazıları ise akranlarına sıklıkla saldırgan davranışlar göstermekte ve çok az sayıda arkadaşına sahip olmaktadır (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Çocuklar arasında yaşanmakta olan bu olumsuz ilişki biçimi çocukluktan yetişkinliğe kadar süregelmektedir.

Çocukların akranlarıyla yaşadıkları olumsuz ilişkiler genel bir ifadeyle saldırganlık olarak adlandırılmaktadır. Saldırganlık, çok geniş bir tanımlamaya sahiptir ve zorbalık, şiddet gibi çeşitli alt dalları vardır. Her zorbalık aslında saldırganlıktır; ancak her saldırganlık için aynı şey söz konusu değildir. Bir eyleme zorbalık denilebilmesi ve saldırganlıktan ayırt edilebilmesi için

* Bu çalışma ilk yazar tarafından yazılmış yüksek lisans tezinin bir bölümünü içermektedir.

** Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Uzm., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde, huyosal@nigde.edu.tr

*** Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, cdincer@education.ankara.edu.tr

amaçlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi belli koşulların gerçekleşmiş olması gerekmektedir (Monks & Smith, 2006; Pearce, 2002; Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002).

Ana unsurları fiziksel gücü kullanmaya dayalı olan şiddet de bir saldırganlık biçimidir. Zorbalığın fiziksel boyutta ortaya çıktığı durumlarda zorbaca eylemler, aynı zamanda şiddet olarak da kabul edilmektedir (Pişkin, 2002). Amaçlı olarak sürekli uygulanan güç dengesizlikleri anlamına gelen zorbalık, fiziksel veya sosyal statü açısından eşit iki birey arasında belli bir sıklığı olmaksızın yaşanan çatışma, tartışma ya da kavgalardan net bir şekilde farklıdır (Cornell & Bandyopadhyay, 2009; Farrington & Ttofi, 2009; Rigby, 2003; Salmivalli & Peets, 2009; Smith, 1997).

Zorbalığın Tanımı

Son yıllarda zorbalık, okul öncesi dönem çocuklarının gündelik yaşamlarının bir parçası hâline gelmiştir (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Ortaya çıkan zorbalık olaylarında çocuklar zorba, zorba-kurban, kurban veya seyirci olmaktan kaçamamakta ve tek başlarına bu problemlerin üstesinden gelememektedirler (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Bazı çocuklar amaçlarına ulaşmak için daha uygun bir yol bilmedikleri için zorbalık davranışlarına başvurabilmektedirler. İsteklerini diğerlerine iletme ve onlarla olumlu etkileşim kurmak yerine akranlarına hükmederek ve gözdağı vererek onları kontrol etmeyi tercih etmektedirler (Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs, & Wang, 2009). Aslında zorbalık, saldırganlık ve şiddet eylemlerinin önemli bir nedenidir ve çocuklar bunu tepki vermek için tek yol olarak öğrenmiş ve uyguluyor olabilir (McGinnis & Goldstein, 2003). Bununla ilgili olarak Lipman (2003), zorbalığın toplum sağlığı açısından önemi üzerinde durarak kişiler arası şiddetin bir türü olduğunu; çünkü oyun etkileşimleri sırasında görülen anlaşmazlıkların, ileriki yıllarda şiddet, işyeri zorbalığı ve yetişkin istismarı gibi birçok türde sürdürülebildiğini vurgulamaktadır.

Akran zorbalığı, gücün sistematik olarak kötüye kullanılarak fiziksel olarak daha büyük, güçlü, baskın, popüler birisinin veya grubun, kendilerinden daha küçük veya güçsüz birisini amaçlı ve sürekli olarak incitmesi, hırpalaması ya da rahatsız etmesi ile sonuçlanan bir saldırganlık türüdür. Zorbalığın altında egemenlik kurma ve gözünü korkutma isteği yatmaktadır (Beane, 2005; Pişkin, 2006; Sharp & Smith, 2003; Smith, 1997; Smith & Sharp, 2003; Stephenson & Smith, 2002).

Akran zorbalığı karmaşık sosyal süreçleri, sosyal ilişkileri ve etkileşimleri içermekte (Hanish, Ryan, Lynn-Martin, & Fabes, 2005) ve okuldan okula farklılık göstermektedir. Bunun yanı sıra kurbanlar ve zorbalar belirgin sosyal davranış örüntüleri göstermektedir (Perren, 2000). Zorbaların zorbalık davranışları kurbanlara zarar vermeye odaklı iken akranlarının ya da diğer çocukların kurbanı korumadaki başarısızlığı zorbanın eylemlerini pekiştirmektedir (Hanish, 2000). Kurbanlar, zorbalardan gördüğü fiziksel, sözel veya ilişkisel kötü muamele sonucunda çevrelerinden gün geçtikçe biraz daha izole olmaktadır. Zorbalar ise kurbanları yıpratmak için olumsuz davranışlar sergileyerek kendilerini daha güçlü hissetmekte ve tümüyle bu şekilde davranmaya yönelmektedirler. Dolayısıyla zorbalar, arkadaşlarıyla olumlu sosyal davranış içine girme çabası göstermemektedirler. Böylelikle zorbalıkta hem zorbalar hem de kurbanlar zarar görmektedir. Monks, Smith ve Swettenham (2005)'e göre 4-6 yaşlarında oluşmaya başlayan zorbalık, ilköğretim ve lise çağındaki çocukların sahip oldukları rollerin kalıcılığı ve uyguladıkları saldırganlık türlerinden daha farklıdır. Bu bağlamda zorbalığın anlaşılabilmesi için öncelikle özelliklerinin iyi bilinmesi gereklidir.

Zorbalığın Özellikleri

Zorbalığı, saldırganlıktan ayıran üç temel özellik vardır: amaçlılık, süreklilik ve güç dengesizliği. Eylemlerin zorbalık olarak varsayılabilmesi için bu üç özelliğin bir arada bulunması gereklidir.

Amaçlılık

Zorbalık, herhangi bir tehdite yönelik tepki olmaksızın hedefe ulaşmak için geçerli araç işlevi gören ve amaçlı olarak yapılan saldırganlık türüdür (Crick & Dodge, 1996; Salmivalli & Peets, 2009). Zorbalar, kurbanlarını fiziksel, sosyal ya da duygusal olarak incitmek ve onlara zarar vermek amacıyla davranışlarını tasarlamakta ve buna yönelik çeşitli araçlar kullanmaktadır (Pearce, 2002). Çocukların zorbalık yapmaktaki amaçları akranlarından ilgi görmek, şeker, oyuncak gibi istediklerini elde etmek, karşılarındakine güçlü olduklarını göstermek veya durumu kontrol etmek olabilmektedir (McGinnis & Goldstein, 2003).

Süreklilik

Eylemlere zorbalık denilebilmesi için sıradan saldırgan davranışlardan farklı olarak bu zarar verici hareketlerin bir sefere mahsus olmayarak tekrarlanması, bir anlamda sistematik bir saldırı olması gereklidir (Dökmen, 2008; Stassen-Berger, 2007). Zorbalık, haftalarca, aylarca hatta yıllarca sürebilmektedir (Byrne, 1995; Craig, Pepler, & Blais, 2007; Harris, 2009; Sharp & Smith, 2003; Smith & Brain, 2000). Kurbanlar, gün aşırı veya haftada bir gibi belirli aralıklarla zorbaca davranışlara maruz bırakılmaktadır. Bu aralıklar ise zorba ve kurbanların özelliklerine göre değişmektedir.

Güç dengesizliği

Zorbalık terimini kullanmak için ortada bir güç dengesizliğinin (asimetrik güç ilişkisinin) olması gereklidir (Olweus, 1993) çünkü zorbalık bir veya bir grup çocuk tarafından gerçekleştirilebilmektedir. Büyük bir grubun küçük bir gruba (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001) ya da bir grubun bir tek çocuğa saldırması durumunda güç dengesizliğinin oluşacağı açıktır (Perren, 2000). Güç dengesizliği fiziksel (örneğin: zorba, kurbanı göre fiziksel olarak güçlü ve büyük) ya da psikolojik (örneğin: zorbanın sosyal statüsü kurbanı göre daha yüksek veya zorba, kurbanın sosyal statüsüne zarar verme gücüne sahip) olabilmektedir (Harris, 2009; Swearer, Siebecker, Johnsen-Frerichs, & Wang, 2009). Zorbalar, kurbanlar üzerinde egemen veya onlardan üstün konumdadır (Cornell & Bandyopadhyay, 2009). Zorbaların sahip olduğu üstünlük durumları nedeniyle kurbanlar, zorbalara karşı kendilerini savunmakta güçlük çekmektedirler (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009; Kartal & Bilgin, 2007; Stassen-Berger, 2007).

Zorbalığın Türleri

Zorbalığın türleri konusunda araştırmacılar çeşitli görüşlere sahiptir. Cornell ve Bandyopadhyay (2009), Elliott (2002a) ve Perren (2000)'e göre zorbalık, fiziksel, sözel ve sözel olmayan olumsuz hareketleri içeren doğrudan ve dolaylı türleri kapsamakta iken Byrne (1995)'e göre zorbalık, fiziksel veya zihinsel ya da bu ikisinin birleşimi şeklinde olabilmektedir. Nicolaides, Toda ve Smith (2002)'e göre zorbalık, fiziksel, sözel veya psikolojik saldırı veya misilleme şeklinde olabilmektedir. Bu araştırmacıların savunularına benzer olarak Sharp ve Smith (2003)'e göre ise zorbalık fiziksel, sözel ve dolaylı olmak üzere üç türde oluşmaktadır.

Fiziksel zorbalık

Zorbaların karşılarındakilere doğrudan fiziksel güç uygulamalarıdır. Vurma, tokat atma, yumruk atma, dürtme, çimdikleme, sıkıca tutma, sarsma, çarpma, fırlatma, saçını çekme, kavga etme, tekmeleme, itme, çekme, çelme takma, eşyalarını alma veya eşyalara zarar verme, sandalyeyi altından çekme, bir odaya kilitleme, ısırma, tükürme davranışlarını içermektedir.

Sözel zorbalık

Zorbaların, kurbanlarını kullandıkları sözlerle yıpratmasıdır. Bu zorbalık türünde zorbalar doğrudan olarak sarf ettikleri sözlerle kurbanlarını incitmeyi istemektedirler. Sözel zorbalık ad takma, kızdırma, alay etme, azarlama, bağırma, sataşma, dalga geçme, küçük düşürücü sözler söyleme, kötü söz söyleme, küfretme, kışkırtma, iftira atma, birisinin cinsiyeti veya bedeni hakkında yorum yapma davranışlarını kapsamaktadır.

Dolaylı zorbalık

Zorbaların kurbanlarına yönelik doğrudan fiziksel veya sözel güç kullanmadan onları dolaylı yollarla incitmeleridir. Zorbalar, kurbanlarını birebir karşılarına almamaktadırlar. Aksine diğer akranlarının onları kötü tanımaları ve onlar hakkında iyi düşünmemeleri için ellerinden geleni yaparak kurbanlarını yıpratmaya çalışmaktadırlar. Hoş olmayan dedikodular yayma, gururunu kırma, utandırma, taklit etme, kıs kıs gülme, sosyal gruplarından dışlama, yalnızlaştırma, tehdit etme, gözlerini dikerek bakma, nefret dolu bakma, reddetme, görmezlikten gelme, yanına oturmasını istememe, başkalarına yaşının özelliklerini kullanarak iş yaptırma, kendi çıkarları için arkadaşlarını ve ilişkilerini kullanma, arkasından çekiştirme, günah keçisi yapma, sır saklamama davranışları dolaylı zorbalık davranışlarıdır (Elliott, 2002a; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Field, 2007; Lamb, Pepler, & Craig, 2009; McGinnis & Goldstein, 2003; Monks, 2000; Sharp & Smith, 2003; Shumaker & Heckel, 2007; Smith, 2000; Smith & Ananiadou, 2003; Stassen-Berger, 2007; Teräsahjo & Salmivalli, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları, dolaylı zorbalık davranışlarına kıyasla fiziksel ve sözel zorbalık davranışları sergilemeye daha meyillidir (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011). Bununla birlikte okul öncesi dönem çocukları arasında yaygın olarak kullanılan dolaylı zorbalık davranışları ise arkadaşlığı bitirmekle tehdit etme, gruptan, oyundan dışlama ya da hakkında kötü söylentiler yaymadır (Adams, 2008; Crick ve diğerleri, 2006; Monks, 2000).

Zorbalıkta Rol Alanların Özellikleri

Zorbalıkta rol alanlar, temelde zorba, zorba-kurban, kurban ve seyirci olarak sınıflandırılmaktadır.

Zorbaların özellikleri

Zorbalar, akranları içinden hedef seçtikleri kişiye ya da gruba sistematik olarak zorbalık yapan çocuklardır (Pellegrini, 1998). Zorbaların çok sayıda arkadaşları olmakla birlikte diğer saldırgan çocuklar ile grup oluşturma eğilimindedirler. Davranış olarak benzer çocukların bir arada olmaları ve kurbanına karşı ortak tutumları, birbirlerinin zorbalık davranışlarını pekiştirmelerine neden olmaktadır (Craig & Pepler, 1995; Perren, 2000). Zorbalar tipik olarak, fiziksel güç ile birleştirilmiş saldırgan tepki örüntüsü (Olweus, 1993), zorba davranışı başlatma ve devam ettirme (Gökler, 2007; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001), aktif ve elebaşı olma (Salmivalli, 2001), empati kurmakta zorluk çekme (Gökler, 2009; Kartal & Bilgin, 2007), sürekli güçlü görünmeye çalışma ve kasıtlı olarak zarar verme özelliklerine sahiptirler. Ayrıca benlik saygı

düzeyleri yüksek, anksiyete düzeyleri düşüktür (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2009).

Zorba-kurbanların özellikleri

Zorba-kurbanların ne zaman kurban ne zaman zorba olabileceklerini tahmin etmek güçtür (Ayas, 2008). Zorba-kurbanlar, hem zorba hem de kurban olmanın olumsuz yanlarını aynı anda yaşadıkları için Alsaker ve Gutzwiller-Helfenfinger (2009) ile Gökler (2007) tarafından, zorbalığa taraf olan diğer gruplara oranla en yüksek riske sahip grup olarak nitelendirilmektedirler. Zorbalara oranla daha fazla saldırgan davranışlar göstermektedirler. İçlerine kapanık olmamalarına rağmen akranları tarafından sık sık dışlanılmaktadırlar (Perren, 2000). Diğerlerine göre işbirliği ve olumlu sosyal davranışları daha az sergilemektedirler (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009). Akranları ile iletişim kurmakta zorlanan zorba-kurbanlar, davranış problemlerine sahiptirler. Okulla daha az ilgilenmekte, yalnızlık ve depresyon düzeyleri ise artış göstermektedir (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003). Güçlü akranları tarafından zorbalığa uğradıkları için azalan benlik saygılarını arttırmak amacıyla kendilerinden daha güçsüz akranlarına zorbalık yapmaktadırlar (Boulton, 2003a). Anaokuluna başladıklarında akranlarına göre daha fazla saldırgan ve tutarsız davranışlar gösteren çocuklar, ilerleyen günlerde bu saldırgan davranışlarını sürdürerek zorba, aynı zamanda da kurban olma riskini fazlasıyla taşımaktadırlar (Alsaker & Gutzwiller-Helfenfinger, 2009).

Kurbanların özellikleri

Bu çocuklar küçük, daha güçsüz veya psikolojik olarak daha güvensizdirler (Smith & Monks, 2008). Liderlik becerileri ve sosyal statüleri düşüktür. İşbirlikçi olmalarının ve olumlu sosyal davranış göstermelerinin yanı sıra saldırgan davranışlara sahip değildirler (Perren, 2000). Genellikle akranlarından farklı olarak fiziksel anlamda normalin dışında özellikleri (daha cılız, kısa, uzun, şişman, zayıf, büyük ayaklı, bol pantolonlu, kepçe kulaklı, öğrenme güçlüğü, fiziksel engeli, özel gereksinimi ya da süregelen bir hastalığı) olanlar kurban olmaktadır. Bunun yanı sıra popüler veya yetenekli olmayan bazı çocuklar da zorbalığa uğramaktadırlar (Beane, 2005; Gökler, 2009; Stassen-Berger, 2007). Kurbanlar genellikle içedönük, çekingen kişilik özellikleri, ağlama (Gökler, 2009; Kartal & Bilgin, 2007), yemek yemeyi istememe, kusma, bedenine zarar verme veya hırçınlaşma gibi öfke davranışları göstermektedirler. Benlik saygı düzeyleri düşük, anksiyete düzeyleri yüksek, korku içinde yaşayan, gruptan dışlanan (Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2009; Olweus, 1993), sosyal anlamda soyutlanmış ve sataşılması kolay çocuklardır (Beane, 2005; Gökler, 2009).

Seyircilerin özellikleri

Ne zorba ne de kurban olan; ama sorulduğu zaman problemi bildiren çocuklardır (Ortega & Lera, 2000). Genel olarak izleyici grup olan seyirciler, zorbalığa tepki vermeden (Salmivalli, 2001), zorbalığı izleyen ve müdahale etmeyenler olarak ifade edilebilmektedir (Gökler, 2007). Zorbalığın dolaylı bir üyesi olan seyirciler, zorbaya zorbalığı sürdürmesi için destek verebilmekte ya da kurbanı korumak için zorbanın karşısında durabilmektedir (Craig & Pepler, 1995; Hanish, 2000). Böylelikle zorbalar veya kurbanlara yardımcı olarak zorbalığın pekiştirilmesi veya çözülmesinde anahtar role sahiptirler.

Zorbalıkta Rol Alanların Aile Özellikleri

Genel olarak zorbalığa katılan çocukların ebeveynlerinin, zayıf aile işlevine, çocuğuyla güvensiz bağlanma ilişkisine ve çocuk tarafından daha olumsuz algılanma problemlerine sahip

olmaları olasıdır (Smith & Myron-Wilson, 1998). Çocuklar evde yaşadıkları huzursuzlukları, maruz kaldıkları ihmal veya istismar durumlarını okulda farklı yollarla yansıtabilmektedirler. Bazıları şiddet uygulayan ebeveynini model alarak akranlarına zarar verebilmekte, bazıları ise şiddet gören ebeveyni gibi içine kapanmakta ve okulda da zorbalığa uğrayabilmektedir. Çocukların zorbalığa her türlü rolde katılımlarını engelleyebilmek için bu katılımcıların aile özelliklerinin bilinmesi faydalı olacaktır.

Zorbalar diğerlerine göre daha fazla aile problemlerine sahiptir. Ayrıca hayal kırıklıklarını ve kızgınlıklarını diğerlerinden çıkarmaktadırlar (Beane, 2008; Gökler, 2009). Zorbaların sıcak aile ilişkilerinin olmadığı ve problem durumunda fiziksel cezalandırmaların uygulandığı baskın ve saldırgan davranışlara sahip ailelerden geldikleri görülmektedir. Ebeveynleri sert disiplin yöntemlerini daha fazla kullanmaktadır. Evde az bulunan ve buldukları zaman içerisinde de şiddet uygulayan babaların çocukları da genellikle zorba olmaktadır. Zorba-kurbanların ise evde çok az zaman geçiren babaları ile kızgın ve güçsüz annelerinin olduğu belirlenmiştir. Kurbanların annelerinin çocuklarına karşı dostça ve gereğinden fazla korumacı bir tutum izlerken, babalarının uzak ve soğuk olduğu görülmektedir. Erkek kurbanların kendilerini babalarına uzak, annelerine ise daha yakın hissettikleri, kız kurbanların annelerinin de kızlarına düşmanca davrandıkları saptanmıştır (Beane, 2005; Byrne, 1995; Çetinkaya, Nur, Ayvaz, Özdemir, & Kavakcı, 2009; Gökler, 2009; Smith & Myron-Wilson, 1998; Stassen-Berger, 2007).

Zorbalık ile Arkadaşlık Arasındaki İlişki

Akranlar, bireyin gelişim sürecinde yalnızca bir sosyalleşme aracı değil, aynı zamanda kendisi hakkında bilgi sağlayan kaynaklardır (Şirvanlı-Özen, 2006). Çocukların okul öncesi dönemde arkadaş edinmeleri, uyum gösterme yönünden onlara sosyal üstünlük sağlamakta (Sebanc, 2003) çünkü arkadaş seçimlerinde, davranış biçimleri etkili olmaktadır. Örneğin, cinsiyetin yanı sıra çocuğun dürtüsellliği ve sakinliği, arkadaş olarak seçilmesine katkı sağlamakta; bu da okul öncesi dönemde kız ve erkeklerin arkadaşlarını nasıl seçtiğini ortaya koymaktadır (Gleason, Gower, Hohmann, & Gleason, 2005). Çocukların saldırgan veya olumlu sosyal davranışları, akranlarının onları arkadaş olarak seçmesinde ve grup hâlindeyken benzer davranışlar sergilemesinde etkindir.

Zorbaca davranışlara sahip arkadaşları olan çocuklar, daha saldırgan davranışlar sergilemekte ve olumsuz arkadaşlık deneyimlerini sürdürmektedirler. Destekleyici arkadaşlara sahip olan çocuklar ise daha olumlu arkadaşlık deneyimleri edinmektedirler (Sebanc, 2003). Özünde sıcaklık, sevgi, yakınlık ve destek olan arkadaşlıkların, çocukların gelişiminde çok önemli bir rolü olduğu bulunmuştur. Bu özellikleri gösteren arkadaşların olması, bazı çocuklar için zorbalığa karşı koruyucu bir faktör olabilmektedir. Yakınlık, güven ve yardımlaşmaya dayalı arkadaşlıklar kuran çocukların, diğerlerinin duygularını daha kolay kabul edebildikleri ve bu tip arkadaşlığı olmayan çocuklara göre empatik duygularının daha iyi geliştiği belirtilmektedir (Bollmer, Milich, Harris, & Maras, 2005). Olumsuz sosyal davranışlar, arkadaş olmayan çocuklar için zorbalığa dönüşebilmektedir. Yalnız kalan çocuklar, arkadaş grubuna dâhil olabilmek uğruna akranlarının kendilerine zorbaca davranmalarına göz yumabilmektedirler. Bu olumsuz deneyimlerden kurtulma çabasını hiç göstermemekle birlikte bütün bu olanlardan kendilerini sorumlu tutmakta ve olumsuz duygular içerisine girerek yıpranabilmektedirler. Boivin, Hymel ve Hodges (2001)'e göre bu olumsuz akran deneyimlerinden kaçınmak oldukça zor olmaktadır. Çocuğun çıkar gütmeyen iyi bir arkadaş tarafından korunması, akran zorbalığına uğrama olasılığını azaltmakta ve olumsuz yaşantıların

zararlı etkilerini de hafifletmektedir. Böylece çocukların arkadaşlık gibi kişiler arası ilişkileri, zorbalıkla ilgili olumsuz çıktılara karşı güçlü bir tampon görevi görmektedir. Yakın arkadaşları olmayan çocukların zorbalığa uğrama riskleri yüksek iken popüler olan ve liderlik özellikleri taşıyan çocukların kurban olmaları pek olası değildir (Shumaker & Heckel, 2007).

Zorbalık ile Cinsiyet ve Yaş Arasındaki İlişki

Saldırganlıkta olduğu gibi zorbalık türlerinde de tipik cinsiyet farklılıkları vardır. Saldırganlığın en yaygın uygulayıcıları olarak nitelendirilen erkekler (Smith & Sharp, 2003), zorbalıkta da kızlara göre daha çok yer almaktadırlar. Erkek çocukların bu tür olaylarda daha fazla rol oynadığı, öğretmenler ve akranları tarafından belirtilmektedir (Monks, Palermi, Ortega, & Costabile, 2011). Fiziksel zorbalık erkekler arasında daha yaygın iken sözel ve özellikle dolaylı zorbalık, kızlar arasında daha yaygındır (Byrne, 1995; Smith & Ananiadou, 2003). Kızlar, grup içinde yetişkinlerin keşfetmesi genellikle zor olabilen dolaylı zorbalığı daha sık gerçekleştirmektedirler (Sharp & Smith, 2003). Erkek çocukların fiziksel olarak kuvvetli; kız çocukların ise kendilerini sözel ifade etme yönünden becerili olduğu kabul edilmektedir. Bu bağlamda akranlarını incitmek için erkeklerin sahip oldukları fiziksel güçlerini, kızların ise yıpratıcı sözleri veya özel anlam taşıyan tavırları neden tercih ettikleri anlaşılmaktadır.

Zorbalığa katılanların aynı sınıfta veya yaş grubunda olması olağandır, ancak bir yaş farkı varsa bunun zorbalının, kurbanlarından (Sharp & Smith, 2003) daha büyük olması yönünde olacağı açıktır. Büyük çocukların zorbalığa uğraması, bazı özel durumlarda gerçekleşmektedir (Hanish, 2000). Aralarındaki ay farkı, zorbalının fiziksel ve bilişsel olarak diğerlerinden önce olgunlaşmasını ve kurbanlara göre bu yönlerde daha güçlü olmasını sağlamaktadır. Bununla birlikte fiziksel güç, özellikle erkeklerin kullanmaya yeltendiği bir eylem türüdür (Perren, 2000).

Zorbalığın Gerçekleştiği Yerler

Akran zorbalığı, genellikle okullarda gerçekleşen sosyal bir olgudur. Yetişkinlerin kolaylıkla göremeyecekleri, farkında olamayacakları veya müdahale edemeyecekleri yerlerde ortaya çıkmaktadır. Okul içinde ve çevresinde, okula gidiş-dönüş yolunda ya da oyun alanlarında gerçekleşmektedir. Çoğu zorbalık, okullarda yapılandırılmamış etkinlikler sırasında meydana gelmektedir (Beane, 2005; Farrington & Ttofi, 2009; McGinnis & Goldstein, 2003; Salmivalli & Peets, 2009; Sharp & Smith, 2003) çünkü okullar, zorbalığın daha sık olduğu yerlerden biri olan oyun alanlarının içinde ve çevresinde ilk bakışta görülemeyecek köşelere sahiptir. Çocuklar zorba davranışlara sınıflarına kıyasla bu alanlarda daha fazla karşılaşmaktadırlar (Boulton, 2003b; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Elliott, 2002b; Stephenson & Smith, 2002).

SONUÇLAR

Zorba, zorba-kurban ya da kurbanlar için dile getirilebilecek ortak yargı, zorbalığın hem zarar verende hem de zarar görende sorunlara yol açtığıdır. Hem zorbalık yapmak hem de zorbalığa uğramak, bireylerin ruh sağlığını ve mutluluğunu bozmakta, psikopatolojilerin gelişimine zemin hazırlamakta, hâlihazırda var olan sorunları güçlendirmekte (Gökler, 2007) ve ciddi akademik, sosyal ve duygusal problemlere yol açmaktadır (Lyznicki, McCaffree, & Robinowitz, 2004). Çocuklar zorbalığa uğradıkları için okula gitmekte isteksiz olabilmektedirler çünkü okula gitmeyerek zorbalığa uğramaktan kaçabileceklerini düşünmekte, güvenli bir liman olarak gördükleri evlerinden ayrılmaktan korkmaktadırlar. Öz güvenleri ve benlik saygıları kaybolmakta ve zorbalığa davet etmede kendilerini suçlamaktadırlar. Bazı çocuklarda stresle

ilişkili karın ve baş ağrısı, kâbus görme ve kaygı atakları gibi belirtiler ortaya çıkabilmektedir (Sharp & Smith, 2003).

Saldırıcılığın bir alt türü olan ve yalnızca fiziksel türüyle şiddetin eş anlama geldiği zorbalığın gerçekleştiğini iddia edebilmek için amaçlılık, süreklilik ve güç dengesizliği gibi koşulların sağlanmış olması gerekmektedir. Okul öncesi dönem çocukları arasında fiziksel, sözel ve dolaylı zorbalığın gerçekleştiği bilinmektedir. Bu dönemdeki çocuklar zorba, zorba-kurban, kurban ve seyirci rollerini üstlenmektedirler. Fazla otoriter veya umursamaz ailelerin çocukları, yetişkinlerin kolaylıkla göremeyeceği ortamlarda ve iyi planlanmamış zamanlarda zorbalık olaylarına karışmaktadır. Bu durumu engellemenin tek ve en güçlü çözümü, kurbanın iyi bir arkadaşına sahip olmasıdır. Aksi takdirde zorbalığa karışan her çocuk bu durumdan olumsuz etkilenecektir.

Öneriler

Akran zorbalığı okul öncesi dönemden ergenliğe kadar farklı yaş gruplarında oluşabilmektedir. Gelişimlerinin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocukların zorbalık davranışlarıyla yüzyüze gelmesi, sosyal-duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu dönemde zorbalığı gerçekleştiren veya buna maruz kalan çocuklar, ilerleyen yıllarda kendi ve çevresindekilerin yaşamına da bu olumsuzluğu yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla çocuklara bu dönemde zorbalıktan uzak kalabilecekleri bir ortam sağlanması ve gerekli önlemlerin alınması ya da oluştuktan sonra uygun müdahale yönteminin hemen seçilerek uygulanması çocukların bugünü ve geleceği için oldukça önemlidir (Uysal, 2011). Bu amaçla araştırmacıların, alanda çalışanların ve ebeveynlerin okul öncesi dönemde oluşan akran zorbalığı hakkında yeterli bilgi donanımına sahip olmaları gereklidir.

Bu bölümde okul öncesi dönemde akran zorbalığını ortadan kaldırmaya yönelik öneriler önleme, müdahale etme ve sonraki araştırmalar olmak üzere üç ayrı başlık altında toplanmaktadır:

Önlemeye Yönelik Öneriler

- Sosyometri gibi yöntemlerle kimlerin bir veya birden fazla arkadaşı var iken kimlerin hiç arkadaşı olmadığı saptanarak sınıfın arkadaşlık ağı çıkarılabilir. Ardından bu ağa göre çocuklar arasındaki arkadaşlık ilişkisini pekiştirecek ve arkadaşı olmayanları diğerleriyle kaynaştıracak ortamlar yaratılabilir.
- Öğretmenler tarafından gruplardan dışlanmış, arkadaşı olmayan çocuklar, sınıf ortamında izlenmeli ve zorbalığın sık yapıldığı yerler sürekli gözlem altında tutulmalıdır. Böylelikle bu çocukların gözden uzak yerlerde zorbalığa uğrama olasılıkları azaltılabilir.
- Sınıfta varolan çeşitli temalara sahip öğrenme merkezleri, çocukların ilgilerine göre düzenlenerek çocuklar, bu merkezlerde etkin zaman geçirmeleri ve enerjilerini olumlu yönde kullanmaları için cesaretlendirilebilir. Aksi takdirde çocuklar sınıf içinde amaçsızca dolaşarak akranlarını rahatsız etme yoluna gidebilirler ve böylece zorbalığın ortaya çıkması daha kolay hâle gelebilir.
- Boş ve niteliksiz zamanlarda zorbalığın ortaya çıkması daha olasıdır. Bu nedenle, sınıflardaki öğrenme merkezlerinde çocukların ilgilerini çekecek oyun materyalleri bulundurarak ortamlar zenginleştirilebilir, farklı ülkelerde oynanan oyunlar araştırılabilir, oynamaktan zevk aldıkları oyunlara farklılıklar katılabilir. Böylece, sınıflarda ya da okul öncesi eğitim kurumlarında oyun ve oyuncak kütüphaneleri oluşturulabilir.

- Çocuklara saldırganlığın ya da zorbalığın onaylanmadığı içeriğe sahip öykü kitapları okunabilir, drama çalışmaları, kukla gösterileri hazırlanabilir ve burada geçen olayların kişileri nasıl etkilediği hakkında konuşulabilir.
- Çocukların bireysel farklılıkları hatırlanmalıdır. “Olumlu davranışları dikkate alma” felsefesi geliştirilerek olumlu şeyler yaptıkları zaman gecikmeden o davranış vurgulanarak pekiştirilebilir.
- Okul olarak öğretmenlerden yardımcı personele kadar ortak bir dil kullanılmalıdır. Okulda çalışanlar ile çocukların olumlu veya olumsuz davranışları karşısında ne gibi tepkiler verileceği paylaşılabılır ve onlardan da aynı tepkileri vermeleri istenerek tutarlılık sağlanabilir.
- Güven ve saygıya dayalı ilişki kurulmalı ve çocukların farklılıkları kabul edebilmeleri için onlara yardımcı olunmalıdır. Örneğin, gözlük takan bir çocuk, gözlüğün tarihçesini, tarihte gözlük takan önemli kişileri araştırabilir ve sınıf arkadaşlarına araştırmalarını anlatabilir. Öğretmen de sınıfa gözlüklü bir kuklayla girerek, bu kuklanın duygularını çocuklarla paylaşmasını sağlayabilir.
- Çocukların olumlu davranışlarını pekiştirmek amacıyla “Aferin” sertifikaları verilebilir, “Yıldız Tablosu” oluşturulabilir ve “Gurur Duyduğum Özellikler” kitabı oluşturularak gurur duyulacak olumlu özellikleri simgeleyen resimler yapıştırılabilir.
- Çocukları etiketlemekten ve onları kişisel olarak eleştirmekten kaçınılmalıdır çünkü çocukların özgüvenleri yetişkinlerin olumsuz eleştirileri ile zarar görebilir. Çocuk değil çocuğun davranışı etiketlenmelidir. Örneğin “Ozan, Kerem’e yaptığın davranış çok kötüydü” demek “Ozan, sen zorbadan başka bir şey değilsin” demekten çok daha iyidir.
- Sınıfa dönem ortasında yeni katılanlar olursa bu çocuklar diğer çocuklarla arkadaşlık kurmaları konusunda desteklenmelidir çünkü o zamana kadar çocukların çoğu arkadaş gruplarını oluşturmuş olabileceğinden bu çocuklar grup dışında yalnız kalabilirler, dışlanabilirler. Bu nedenle, sınıfta neler olup bittiğini, ilişkilerin nasıl ilerlediğini anlayabilmesi için sınıfa bu çocukların gözünden bakılmalı ve çocuklara kendilerini nasıl kontrol edecekleri konusunda yardımcı olunmalıdır.

Müdahale Etmeye Yönelik Öneriler

- Zorbalığa doğrudan katılanlar belirlenmeli ve onlara bu tür davranışların hoş olmadığı ve onaylanmadığı anlatılmalıdır.
- Kurban veya seyirci, zorbalığı anlatmak istediğinde acele etmeden dikkatli dinlenebilir, anlatılanlar ve anlatılanlar karşısında sakin kalmaya çalışılabilir.
- Zorbanın ve kurbanın ebeveynleri ile bu konu hakkında görüşülebilir, uygulanacak olan müdahale süreci hakkında bilgilendirilebilir ve işbirliği yapmaları istenebilir.
- Başlangıçta gerçekleştirilemeyecek ağır tehditlerde bulunulmadan “Yaptırım Hiyerarşisi” geliştirilebilir. Uygun olmayan bir davranış karşısında kabul edilebilir/edilemez davranışları tartışma, sözel uyarı, ebeveynle iletişim kurma, oyun alanından uzaklaştırma teknikleri sırasıyla uygulanabilir, ancak bu şekilde yapılandırılmış bir yaklaşım, uygun davranmaya duyarlı olmalarını sağlayabilir.
- Sarı-kırmızı kart sistemi kullanılarak olumsuz davranışların sonunda belirli sayıda sarı kart alanlara bir kırmızı kart verip sınıfta daha önceden belirlenmiş bir şeyden mahrum bırakılabilir veya yaşı ile orantılı sürede bir ortamda beklemesi anlamına gelen “Mola Tekniği” kullanılabilir.

- Okul öncesi dönemde gözlemlenerek zorbalıkta rol aldığı saptanan çocukların dosyalarında bu durum belirtilebilir ve şimdiye kadar bu çocuklar için neler yapıldığı, çocuklarda ne gibi değişim olduğu konusunda ilköğretim öğretmenleri bilgilendirilebilir. İlköğretim çağında da zorbalık olaylarında rol alanlar gözlemlenmeye devam edilerek ilerleyen dönemlerde bu çocukların zorbalığa katılım durumlarına dair bir değişim olup olmadığı belirlenebilir ve buna uygun müdahale yöntemleri seçilebilir.

Sonraki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çocukların varsayımsal problem durumlarına kendilerini veya akranlarını aday göstermesi (self/peer nomination) gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak sınıftaki zorbalığın ya da kurbanların belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Okul yönetimi ve ebeveynlerden yalnızca araştırmada kullanılması koşuluyla gerekli izinler alınarak çocukların varlığını kanıksadığı yetişkinler tarafından sınıf içerisinde gözlemler yapılabilir, böylece zorbalığa ait nitel veriler sağlanabilir.
- Zorbalığa katılan çocukların aile dinamikleri incelenebilir, aile yapıları hakkında ayrıntılı bilgi edinebilmek için evlerde gözlemler sürdürülebilir. Böylelikle zorbalıkta rol alan Türk çocuklarının aile profilleri elde edilebilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının zorbalık davranışlarının oluşumunu önlemek için yurtdışında hazırlanmış programların Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Bu programlar örnek alınarak özgün önleme ve müdahale program paketleri hazırlanabilir.
- Çocuklar arasında oluşan zorbalığı önleme ve zorbalığa etkili bir biçimde müdahale etme yöntemleri hakkında öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, J. L. (2008). *Preschool aggression within the social context: a study of families, teachers, and the classroom environment*. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Florida, USA.
- Alsaker, F. D., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2009). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.
- Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Ayas, T. (2008). *Zorbalığı önlemede tüm okul yaklaşımına dayalı bir programın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Beane, A. L. (2005). *The bully free classroom over 100 tips and strategies for teachers K-8*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying expert advice to help you recognize, prevent, and stop bullying before your child gets hurt*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., & Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 13-26.
- Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: The Guilford Press.

- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(6), 701-712.
- Boulton, M. J. (2003a). Understanding and preventing bullying in the junior school playground. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying insights and perspectives* (pp. 132-159). London: Routledge.
- Boulton, M. J. (2003b). How to prevent and respond to bullying behaviour in the junior/middle school playground. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 103-132). London: Routledge.
- Byrne, B. (1995). *Coping with bullying in schools*. London: Cassell.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2009). The assessment of bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5(3-4), 81-95.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Craig, W., Pepler, D., & Blais, J. (2007). Responding to bullying: what works? *School Psychology International*, 28(4), 465-477.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen-Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool. *Applied Developmental Psychology*, 27(3), 254-268.
- Çetinkaya, S., Nur, N., Ayvaz, A., Özdemir, D., & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 151-158.
- Dökmen, Ü. (2008). *Yaşama yerleşmek* (1. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Elliott, M. (2002a). Bullies and victims. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (3rd ed.) (pp. 1-11). London: Pearson Professional Limited.
- Elliott, M. (2002b). Bullying and the under fives. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (3rd ed.) (pp. 50-57). London: Pearson Professional Limited.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). Reducing school bullying: evidence-based implications for policy. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice* (vol. 38, pp. 281-345). Chicago: University of Chicago Press.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91.
- Field, E. M. (2007). *Bully blocking six secrets to help children deal with teasing and bullying* (Revised ed.). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Gifford-Smith, M. E., & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations from development to intervention* (pp. 61- 79). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gleason, T. R., Gower, A. L., Hohmann, L. M., & Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 336-344.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.
- Hanish, L. D. (2000). Children who get victimized at school: what is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4(2), 113-119.
- Hanish, L. D., Ryan, P., Lynn-Martin, C., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14(1), 2-19.
- Harris, M. J. (2009). Taking bullying and rejection (inter)personally: benefits of a social psychological approach to peer victimization. In M. J. Harris (Ed.), *Bullying, rejection, and peer victimization: a social cognitive neuroscience perspective* (pp. 3-23). New York: Springer Publishing Company.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2009). The beginnings of peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 121-142). New York: The Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kartal, H., & Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(2), 207-227.
- Lamb, J., Pepler, D. J., & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physician*, 55(4), 356-360.
- Lipman, E. L. (2003). Don't let anyone bully you into thinking bullying is not important! *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 575-576.
- Lyznicki, J. M., McCaffree, M. A., & Robinowitz, C. B. (2004). Childhood bullying: implications for physicians. *American Family Physician*, 70(9), 1723-1728.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood: new strategies and perspectives for teaching prosocial skills* (Revised ed.). Champaign, IL: Research Press.
- Monks, C. (2000). *The nature of bullying in early childhood*. Unpublished doctoral dissertation, University of London, London, UK.
- Monks, C. P., Palermi, A., Ortega, R., & Costabile, A. (2011). A cross-national comparison of aggressors, victims and defenders in preschools in England, Spain and Italy. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 133-144.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behaviour*, 31(6), 571-588.
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105-118.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville anti-bullying in school project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Pearce, J. (2002). What can be done about the bully? In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (3rd ed.) (pp. 74-91). London: Pearson Professional Limited.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: a review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 165-176.

- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status*. Unpublished doctoral dissertation, University of Bern, Bern, Switzerland. Retrieved November 26, 2008 from http://www.stub.unibe.ch/download/eldiss/00perren_s.pdf
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531–562.
- Pişkin, M. (2006). Zorbalığa ilişkin yanlış algı, inanç ve düşünceler. *Öğretmen Dünyası*, 317, 13-15.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 398-419). New York: The Guilford Press.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully–victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: The Guilford Press.
- Sebanç, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (2003). Understanding bullying. In S. Sharp & P. K. Smith (Eds.), *Tackling bullying in your school a practical handbook for teachers* (pp. 1-5). London: Routledge.
- Shumaker, D. M., & Heckel, R. V. (2007). *Kids of character: a guide to promoting moral development*. Westport, CT: Praeger.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: what can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7(3), 249-255.
- Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society*, 14(4), 294-303.
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119-1133.
- Smith, P. K., & Monks, C. P. (2008). Concepts of bullying: developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescent Medical Health*, 20(2), 101-112.
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405-417.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2003). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-127.
- Stephenson, P., & Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. In M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (3rd ed.) (pp. 12-25). London: Pearson Professional Limited.
- Swearer, S. M., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2009). Assessment of bullying/victimization. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools an international perspective* (pp. 87-99). New York: Routledge.
- Şirvanlı-Özen, D. (2006). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın yaş, çocuk yetiştirme stilleri ve benlik imgesi ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(58), 77-94.

Teräsahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134-154.

Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.



An Investigation of Attitudes of 6-8th Graders Towards Universal Values

Ender DURUALP* **Enver DURUALP****

Received: 26 March 2012

Accepted: 24 July 2012

ABSTRACT: This study aims to describe attitudes of 6-8th graders towards universal values and examine the impact of their age, gender, grade level, academic performance, parental level of education, and family income on their attitudes towards universal values. The population consisted of 6-8th graders being taught in primary schools in Çankırı, Turkey. The sample consisted of 361 students (203 girls, 158 boys) randomly selected from Çankırı İsmet İnönü Elementary School located in Çankırı which attracts the highest number of students from each level of socioeconomic status. The sociodemographic data of children and their parents were collected through a “General Information Form”, and the data related to attitudes towards universal values were obtained by the “Attitude Towards Universal Values Scale” developed by Demir and Koç (2009). Data were analyzed through Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H tests, and Cronbach Alpha (α) reliability coefficient. Results showed that girls ($p>0.05$), 8th graders, academically-talented children, those whose parents are university graduates, and those with a family income of minimum wage or more have more positive attitudes towards universal values ($p<0.05$).

Key words: attitude towards universal values, 6-8th graders, demographic variable

SUMMARY

Purpose and Significance: Adapting to a change is seen as a result of psychosocial development of modern humans. Humans easily adapt to visible changes while they are not good at that when there is a social or psychological change. Such adaptation processes can be particularly delayed, and also cause some problems among childhood and youth whose character development has not been completed yet. Without any doubt, one of the most effective ways of tackling these problems is to instill in the youth values that integrate them into their society. Indeed, values education is essential for individuals to establish effective and efficient communication, and provide ethical solutions to problems. Values education intends to provide individuals universal values in a changing world as well as their own cultural and social values, and to prepare them for possible challenges. This study aims to describe attitudes of 6-8th graders towards universal values and examine the impact of their age, gender, grade level, academic performance, parental level of education, and family income on their attitudes towards universal values.

Methods: The population consisted of 6-8th graders being taught in primary schools in Çankırı, Turkey. The sample consisted of 361 students (203 girls, 158 boys) randomly selected from Çankırı İsmet İnönü Elementary School located in Çankırı which attracts the highest number of students from each level of socioeconomic status. Eighteen classrooms (six groups per each grade level) were clustered, and ten of them were randomly selected. As a result, a total of 361 children from four 6th grade classrooms ($n=119$), three 7th grade classrooms ($n=118$), and three 8th grade classrooms ($n=124$) were included in the study. The sociodemographic data of children and their parents were collected through a “General Information Form”, and the data related to attitudes towards universal values were obtained by the “Attitude Towards Universal Values Scale” developed by Demir and Koç (2009). Data were analyzed through Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H tests, and Cronbach Alpha (α) reliability coefficient.

* *Corresponding author:* Assist. Prof. Dr., Çankırı Karatekin University, School of Health, Department of Child Development, Çankırı, endor2212@hotmail.com

** M. Sc., Ministry of Education, Çankırı, enverduralp@hotmail.com

Results: The Cronbach (α) internal consistency coefficient of the items of the scale was computed as 0.898 and found reliable. The mean score of the attitudes of students towards universal values was 178.96 ± 18.26 . Of all, 32.7% were 13 years old, 56.2% were female, 42.9% were first-borns, 44.3% had one sibling, 34.3% were 8th graders, 53.5% had very good academic performance, 41.3% had mothers who are primary school graduates, 39.3% had fathers who are high school graduates, and the majority had unemployed mothers and employed fathers, lived in nuclear families, and had an income level of minimum wage or more. It was found that students least agree (3.76 ± 1.32) with the item, "Behaviors gained through punishment are more permanent than those gained through education", and they mostly agreed (4.77 ± 0.63) with the item, "People should have the right to ask for their rights". Results showed that girls ($p > 0.05$), 8th graders, academically-talented children, those whose parents are university graduates, and those with a family income of minimum wage or more have more positive attitudes towards universal values ($p < 0.05$).

Discussion and Conclusion: Variables such as grade level, academic performance, parental education level and family income affect students' attitudes towards universal values positively. On the other hand, gender, age, birth order, the number of siblings, family type, and parents' status of employment did not seem to influence their attitudes. Results showed that all children in the study had positive attitudes towards universal values involving personal rights and freedom; 8th graders, successful students, those with parents who are university graduates, and those who have a family income level of minimum wage or more had higher attitude mean scores. It is apparent that early childhood years are important for values development, and that these values should be taught systematically through early childhood education. In line with these findings, it may be recommended that parents and educators transmit their values to their children verbally and by practice; families, educators and others around perceive a key role in raising children who have adopted certain values; children learn values at an earlier age accurately, effectively and systematically; studies are conducted to describe attitudes of younger children (preschool children or 1-5th graders) towards universal values.

İlköğretim II. Kademedeki Öğrenim Gören Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

Ender DURUALP* Enver DURUALP**

Makale Gönderme Tarihi: 26 Mart 2012

Makale Kabul Tarihi: 24 Temmuz 2012

ÖZET: Araştırmada, ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarına devam eden çocukların evrensel değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının ikinci kademesine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme rassal olarak 203 kız, 158 erkek olmak üzere toplam 361 öğrenci alınmıştır. Veriler “Genel Bilgi Formu” ve “Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis H testlerinden ve Cronbach Alpha (α) güvenilirliğinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kızların ($p>0,05$), sekizinci sınıfta öğrenim gören, akademik başarısı pekiyi, anne-babası üniversite mezunu ve asgari ücret ve üzeri geliri olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Anahtar Sözcükler: evrensel değerlere yönelik tutum, ilköğretim II. kademe, demografik değişken

GİRİŞ

Farklı anlayışlar mevcut olsa da en yaygın tanımı ile değerler, arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı durum ötesi hedefler şeklinde tanımlanmaktadır (Özkalp, 2008; Yiğittir & Öcal, 2010). Doğan (2008)'e göre değer, bir kişi ya da topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır. Davranışlara ve hareket etme tarzına yön veren değerler, toplumsal, ulusal ve evrensel değerler şeklinde sınıflandırılmaktadır. Toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan toplumsal değerler, bir toplumun iyiliğine ve esenliğine yönelik olduğu varsayılan ideal ortak paylaşım ölçütleridir. Dürüstlük, çalışkanlık, yiğitlik, hoşgörü, yardımseverlik, namus, sadakat, dayanışma gibi değerler, toplumsal değerlerdir. Ailenin, bayrağın, vatan sevgisinin kutsallığı; ulusun ve vatanın bölünmez bütünlüğü ise ulusal değerler arasında yer almaktadır.

Günümüz dünyası çok hızlı bir değişim göstermekte, değişme doğal, kaçınılmaz ve devamlılık gösteren bir süreci ifade etmektedir (Özkalp, 2008). Değişim kültürü, mevcut değerler dışında yeni değerlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Demokrasi, küreselleşme, insan hakları, bireyselleşme, rekabet kültürü değişimin empoze ettiği yeni değerler arasındadır. Bunlar tüm toplumların benimsediği oranda ise evrensel boyutlar kazanmaktadır (Doğan, 2008). Türkiye’de de toplumsal yaşam hızlı bir dönüşüm içerisindedir. Temelleri 19. yüzyıl Osmanlı toplumunun Batılılaşma hareketinde atılan, gerek ekonomik, gerek sosyal alanda birbirini besleyen değişimler (Çarkoğlu & Toprak, 2006) toplumu meydana getiren kurumlar başta olmak üzere toplumsal ilişkilerde ve toplumsal yapılar ile onun alt sistemlerinde çevresel, siyasal, sosyal ve psikolojik dönüşümleri de beraberinde getirmektedir (Aydın, 1987; Doğan, 2008; Özkalp, 2008). Bunların temelinde de, bireylerin davranış değişimleri yatmaktadır. Bu durumda birey, toplumsal değişimin nedeni, başlatıcısı ve sonucu olmaktadır (Uras, 2002). Değişime uyum sağlamak, modern insanın psiko-sosyal gelişiminin bir sonucudur. İnsanlar gözle görülebilen maddi farklılaşmalara kolay uyum sağlarken, toplumsal ve psikolojik dönüşümlere uyum sağlamada aynı oranda başarılı olamamaktadır. Özellikle

* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Çankırı, endora2212@hotmail.com

** Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, Çankırı, enverduralp@hotmail.com

karakter gelişimi henüz tamamlanmamış gençlerde ve çocuklarda bu uyum süreçleri daha gecikmeli ve sıkıntılı yaşanabilmektedir. Hiç şüphesiz bu sıkıntıların aşılmasında en etkili yollardan biri de genç nesillere, onları içinde yaşadıkları toplumla kaynaştıracak değerlerin kazandırılmasıdır (Kaliannan & Chandran, 2010; Yiğittir & Öcal, 2010). Nitekim, bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Gömleksiz & Cüro, 2011; Jekayinfa, Omosewo, Yusuf & Ajidagba, 2011). Değerler eğitimi, değişen dünyada bireylerin kendi kültürel ve toplumsal yargıları ile evrensel değerleri kazanmalarını ve yaşanabilecek sıkıntılara karşı hazırlıklı olmalarını öngörmektedir (Doğan, 2007). Değerler eğitimi, karakter, ahlâk, hukuk, cinsellik, madde bağımlılığı ve din eğitimi gibi alanların hepsini kapsayan şemsiye bir uygulama olarak eğitimde özel bir etkiye sahiptir (İşcan & Demir, 2009; Yiğittir & Öcal, 2010).

Ülkemizde 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim ders programlarında kişisel nitelikler başlığı altında değerler konusuna açık bir şekilde yer verilmekte ve programın en önemli amaçlarından birinin de değerleri kazandırmak olduğu vurgulanmaktadır (İşcan & Demir, 2009). Her ne kadar yeni ilköğretim ders programlarında değerler konusuna yer verilmiş olsa da eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağı açık ve net olarak belirtilmemektedir. Değerler, eğitim aracılığıyla geliştirilmesi ve olgunlaştırılması gereken önemli bir alanı oluşturduğu hâlde genel eğitim içinde gereken yerde ve önemde olmadığı düşünülmektedir. Doğanay (2007)'ye göre değerler eğitiminin okul dışındaki kurumlara bir ölçüde bırakılmış olması, bunun nedenlerinden biridir. Değerler eğitiminin içinde yer aldığı bir eğitim sisteminin daha etkin ve yararlı olacağı önemli görülmektedir. Değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesinde ailenin belirleyici unsur olduğu, toplum ve eğitim kurumlarının da değerlerin öğretiminde önemli rol oynadığı kabul edilmektedir (Kolaç & Karadağ, 2012; Türk & Nalçacı, 2011; Yazar, 2012).

Bu bilgiler doğrultusunda çalışmada, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne ve babalarının öğrenim ve çalışma durumları, aile tipi ve aile geliri gibi değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarının öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne ve babalarının öğrenim ve çalışma durumları, aile tipi ve aile gelir düzeyleri gibi değişkenler açısından incelenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi Seçimi

Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının ikinci kademesinde (6, 7 ve 8. sınıf) öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme, Çankırı il merkezinde en fazla öğrenciye sahip sosyo-ekonomik bakımdan alt, orta ve üst düzeydeki öğrencilerin öğrenim gördüğü Çankırı İsmet İnönü İlköğretim Okulunun ikinci kademesine devam eden öğrenciler (kız=203, erkek=158 olmak üzere toplam 361 öğrenci) alınmıştır. İkinci kademedeki bulunan toplam 18 sınıf (6, 7 ve 8. sınıflardan altışar şube) kümelenecek, kümeler arasından on sınıf rassal örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Böylece altıncı sınıflardan dört şube (n=119), yedinci sınıflardan üç şube (n=118) ve sekizinci sınıflardan üç şube (n=124)

olmak üzere toplam on sınıftan 361 öğrenci örnekleme dahil edilmiştir. Çankırı il merkezindeki ilköğretim okullarının ikinci kademesine 2010-2011 eğitim-öğretim yılında devam eden toplam öğrenci sayısı 7553'tür (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Araştırmada örneklem sayısı, örneklem hacmi tablosu kullanılarak belirlenmiş ve %95 güven düzeyinde yeterli bulunmuştur (Bayram, 2009). Araştırmanın verileri, Aralık 2011-Ocak 2012 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrenciler ve aileleri ile ilgili sosyo-demografik özelliklerin belirlenmesi amacı ile "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Öğrencilerin evrensel değerler ile ilgili tutumları, Demir ve Koç (2009) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenilirliği yapılan "Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği" ile belirlenmiştir.

Genel Bilgi Formu'nda öğrencinin; yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, akademik başarısı, aile tipi, anne ve babanın; öğrenim durumu, çalışma durumu ve gelir durumu ile ilgili sorular yer almaktadır.

Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği ise, çocukların evrensel değerlere yönelik tutumlarını belirlemek için Demir ve Koç (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 12 ilköğretim okulunun yedinci sınıfına devam eden öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları belirlenerek yapılmıştır. Çalışmada ölçeğin KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri 0,81, Bartlett testi 5311,891 ve Cronbach Alpha (α) güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Tek faktörlü olarak belirlenen ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,35 ile 0,65 arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlar, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Tamamen katılıyorum (5 puan), ve hiç katılmıyorum (1 puan) şeklinde 5'li Likert olarak derecelendirilmekte ve bir-beş arasında puanlanmaktadır. Ölçekte 28'i olumlu, 13'ü olumsuz olmak üzere toplam 41 madde yer almakta ve öğrencinin kendisi tarafından doldurulmaktadır. Olumsuz ifadeler ters çevrilerek olumlu ifade değerinde puanlandırılmaktadır.

Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Çankırı İsmet İnönü İlköğretim Okulu Müdürlüğünden ve ders öğretmenlerinden gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmaya alınan öğrencilere araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce, öğrencilere araştırma konusunda sözel ve yazılı bilgi verilmiş, onayları alınmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrenciler araştırmaya alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırmaya katılmayı kabul eden ilköğretim ikinci kademe öğrencilerden "Genel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Sonra öğrencilerden "Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği"ni doldurmaları istenmiştir. Araştırmada veri kaybını önlemek amacı ile öğrenciler tarafından doldurulan formlar kontrol edilerek alınmış ve eksik olan bilgilerin tamamlanması sağlanmıştır. Veriler, rehberlik dersinde toplanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Öğrenciler ve anne-babalarına ait sosyodemografik özellikler yüzdeler hâlinde verilmiştir. Öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları ile ilgili verdikleri puanların normal dağılımı gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Parametrik olma koşulları sağlanmadığı ve normal dağılım göstermediği için ($p < 0,05$) Mann-Whitney U ve Kruskal-

Wallis H testleri kullanılmıştır. Farklılığın anlamlı olduğu durumlarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığı Mann-Whitney U testi ile saptanmıştır. Örnekleme alınan öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık, ölçeğin 5’li Likert tipi olması nedeni ile Cronbach Alpha (α) güvenilirliği ile belirlenmiştir (Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2008).

BULGULAR

Araştırmaya alınan öğrencilere ve anne-babalarına ait özellikler Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir. Çocukların yaş ortalaması 13.03 ± 0.93 ’tür.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Ait Dağılımlar (n=361)

	Özellikler	n	%
Yaş	11	10	2.8
	12	108	29.9
	13	118	32.7
	14	111	30.7
	15	14	3.9
Cinsiyet	Kız	203	56.2
	Erkek	158	43.8
Doğum sırası	İlk çocuk	155	42.9
	Ortanca/Ortancalardan biri	75	20.8
	Son çocuk	131	36.3
Kardeş sayısı	1	160	44.3
	2	121	33.5
	3	42	11.6
	4 ve üstü	19	5.3
	Kardeşim yok	19	5.3
Sınıfı	6. sınıf	119	33.0
	7. sınıf	118	32.7
	8. sınıf	124	34.3
Akademik başarısı	Zayıf (1,00-1,99)	5	1.4
	Orta (2,00-2,99)	50	13.9
	İyi (3,00-3,99)	113	31.3
	Pekiyi (4,00-5,00)	193	53.5

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Anne-Babalarının Bazı Özelliklerine Ait Dağılımlar (n=361)

	Özellikler	n	%
Anne öğrenim durumu	Okur-yazar değil	8	2.2
	Okur-yazar	11	3.0
	İlkokul	149	41.3
	Ortaokul	56	15.5
	Lise	94	26.0
	Üniversite	43	11.9
Baba öğrenim durumu	Okur-yazar değil	2	0.6
	Okur-yazar	5	1.4
	İlkokul	64	17.7
	Ortaokul	66	18.3
	Lise	142	39.3
	Üniversite	82	22.7
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	80	22.2
	Çalışmıyor	281	77.8
Baba çalışma durumu	Çalışıyor	313	86.7
	Çalışmıyor	48	13.3
Aile tipi	Çekirdek aile	305	84.5
	Geniş aile	43	11.9
	Parçalanmış aile	13	3.6
Aile gelir durumu	Asgari ücretin altı (700 TL'nin altı)	74	20.5
	Asgari ücret ve üzeri (700 TL'nin üzeri)	287	79.5

Araştırmaya alınan çocuklar, ölçekte yer alan evrensel değerlerin büyük çoğunluğuna tamamen katıldıklarını (32 ifade), geri kalan değerlere ise katıldıklarını (9 ifade) ifade etmişlerdir. Araştırmada altıncı sınıftaki öğrencilerin en yüksek puan ortalaması ile “İnsanların hak arama özgürlüğü olmalıdır” (4.78±0.62), en düşük puan ortalaması ile “Cezayla kazandırılan davranışlar eğitim yoluyla kazandırılan davranışlardan daha kalıcı olur” (3.45±1.45), yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin en yüksek “Her insan eğitim hakkına sahip olmalıdır” (4.83±0.55), en düşük “Dünyadaki bazı ırklar diğer ırklardan üstündür” (3.70±1.36), sekizinci sınıftaki öğrencilerin en yüksek “Özel hayatın gizliliğine hiçbir şekilde dokunulmamalıdır” (4.78±0.60), en düşük “Dünyadaki bazı ırklar diğer ırklardan üstündür” (3.94±1.30) ifadelerine katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tamamen katıldıklarını (4.21-5.00 puan arası) ifade ettikleri maddelerin, insan hakları, farklı coğrafyalarda yaşayan insanların farklı olmadığı, bireyin kendi eylemlerinden sorumlu tutulacağı, bireylerin tercihlerine saygı duyulacağı, doğal felaketlerde ayırım gözetmeksizin yardım edileceği, bireysel hak ve özgürlükler, yaşama, ibadet ve düşünce özgürlüğü, suç işleme ve devletin aldığı önlemler, her devletin karar verme sürecine katılacağı, bireylerin hukuki ve eğitim haklarının olduğu, tarihi ve kültürel birikimlerin korunması

konularını kapsadığı belirlenmiştir. Dünyadaki bazı ırkların ve güçlü ülkelerin üstün olmadığı, savaşların insanlar ve devletlere zarar verdiği, davranışların eğitim yolu ile kazandırılması, adaleti savunma ve adil davranmanın gerektiği, insan onuruna sığmayan cezaların ve ölüm cezasının verilmemesi konularında ise öğrenciler katıldıklarını (3.41-4.20 puan arası) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin en düşük puan (3.76±1.32) ile katıldıkları ifadenin “Cezayla kazandırılan davranışlar eğitim yoluyla kazandırılan davranışlardan daha kalıcı olur”, en yüksek puan (4.77±0.63) ile tamamen katıldıkları ifadenin “İnsanların hak arama özgürlüğü olmalıdır” ifadesi olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 3).

Tablo 3. Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeğine Göre Öğrencilerin Tutumlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları

Maddeler	$\bar{X} \pm S$
1. Dünyadaki bazı ırklar diğer ırklardan üstündür.*	3.78±1.32
2. İnsan hakları ve evrensel değerler herkes için önemli olmalıdır.	4.59±0.78
3. Bazı insanların kaderi köle olarak doğmaktır.*	4.21±1.15
4. Annenin ve babanın suçundan dolayı çocuk cezalandırılabilir.*	4.46±0.99
5. İnsanların siyasal, sosyal ve ekonomik tercihlerine saygı duyulmalıdır.	4.62±0.79
6. Güçlü ülkelerin insanların daha fazla hakka sahip olmaları gerektiğine inanıyorum.*	4.11±1.18
7. Doğal felaketlere uğrayan ülkelere yardım etmek insanlık görevimiz olmalıdır.	4.60±0.85
8. Ülkelerin savaşları kazanmak için nükleer silah kullanmaları doğrudur.*	3.78±1.24
9. Her insanın yaşama özgürlüğü olmalıdır.	4.72±0.79
10. Seçme ve seçilme özgürlüğü evrensel bir hak olmalıdır.	4.59±0.86
11. Bana göre bireyin özgürlüğü her toplum içinde esas alınmalıdır.	4.41±0.85
12. Cezayla kazandırılan davranışlar eğitim yoluyla kazandırılan davranışlardan daha kalıcı olur.*	3.76±1.32
13. Her insan fikrini özgürce söyleyebilmelidir.	4.64±0.84
14. Beyaz ırktan (renkli) olan insanlar siyah ırktan (renkli) olan insanlara göre daha fazla hakka sahip olmalıdır.*	4.36±1.04
15. Bize zararı bile olsa adaleti savunmaktan geri durmamalıyız.	4.03±1.16
16. Bir devletin suçlulara işkence yapma hakkı vardır.*	4.25±1.12
17. İnsanlığın geleceği hakkında sadece güçlü ülkeler söz sahibi olmalıdır.*	4.31±1.09
18. Farklı kültürlerle ait tarihi eserleri ayırım gözetmeden korumalıyız.	4.41±0.96
19. İşkence ve kötü muamelelerin ülkeler için bir utanç kaynağı olduğunu düşünüyorum.	4.22±1.09
20. İbadet özgürlüğü bütün insanlık için vazgeçilmez bir haktır.	4.66±0.75
21. Hiç kimse siyasi bir düşünce ya da ideolojiyi benimsemeye zorlanamaz.	4.21±0.99
22. İnsanlar özgürce yasal haklarını arayabilmelidirler.	4.65±0.74
23. Devletler arasındaki sorunlar savaş yoluyla çözülebilir.*	4.30±1.13
24. Her insan eğitim hakkına sahip olmalıdır.	4.75±0.77
25. İnsanların hak arama özgürlüğü olmalıdır.	4.77±0.63

Tablo 3'ün devamı

Maddeler	$\bar{X} \pm S$
26. Açlık veya salgın hastalık dünyadaki her bireyi ilgilendirmelidir.	4.32±0.98
27. Hiç kimse insan haysiyetine uymayan bir cezaya çarptırılmamalıdır.	4.00±1.16
28. Farklı kültürler dünya için bir zenginliktir.	4.42±0.95
29. Eğitimin her türlü insan hakları sorununa çözüm olacağını düşünüyorum.	4.30±0.95
30. Demokrasi insanlık için vazgeçilmez bir unsurdur.	4.45±0.82
31. Kanuni haklarımızı her ortamda talep edebilmeliyiz.	4.31±0.92
32. Hiç kimsenin sahip olduğu mallarına keyfi olarak el konulmamalıdır.	4.38±1.09
33. Dünyada ırk, din, dil, mezhep farklılığına göre ayrıcalıklar olması gerekir.*	4.00±1.34
34. Herkes kanunlar önünde eşit olmalıdır.	4.72±0.70
35. Adil yargılanma her insanın hakkıdır.	4.54±0.85
36. İnsanlar işledikleri suçlardan dolayı ölüm cezasına çarptırılmalıdır.*	4.17±1.14
37. Zenginlere kanunlar karşısında ayrıcalıklar tanınmalıdır.*	4.48±1.03
38. Hiçbir insan suçluluğu ispat edilmediği sürece suçlu sayılmamalıdır.	4.09±1.17
39. İnsanlar istedikleri din ve mezhebe inanmakta özgür olmalıdır.	4.42±0.94
40. Özel hayatın gizliliğine hiçbir şekilde dokunulmamalıdır.	4.67±0.72
41. İnsan haklarıyla ilgili atılan her adım insanlığın ortak katkısıyla oluşur.	4.29±1.00

*Çocukların olumsuz ifadelerle verdikleri cevapların puanları olumlu soru değerinde ters çevrilerek puanlandırılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne ve baba öğrenim durumu ile aile gelir durumuna göre evrensel değerlere ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre, kızların puan ortalamasının erkeklerin puan ortalamasına göre daha yüksek olmasına karşın, aralarındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 178.96 ± 18.25 'tir. Sınıflara göre puan ortalamaları incelendiğinde; altıncı sınıftaki öğrencilerin puan ortalamasının 174.24 ± 19.61 , yedinci sınıftaki öğrencilerin 179.83 ± 18.58 ve sekizinci sınıftaki öğrencilerin 182.65 ± 15.56 olduğu tespit edilmiştir. Evrensel değerlere ilişkin tutum ölçeğinden alınan puan ortalaması, sınıf düzeyi yükseldikçe anlamlı derecede artmaktadır ($p<0.05$). Farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin altıncı ve yedinci sınıftaki öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu bulunmuştur. Akademik başarısı pekiyi olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamaları, akademik başarısı zayıf, orta ve iyi olan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde daha yüksektir ve gruplar arasındaki fark, akademik başarısı pekiyi olan öğrencilerden kaynaklanmaktadır ($p<0.05$). Anne ve babası üniversite mezunu olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Öğrencilerden ailelerinin gelir durumu asgari ücret ve üzeri olanların evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamalarının asgari ücretin altında gelire sahip ailelerin çocuklarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Fark ise anne ve babası üniversite mezunu olan öğrenciler ile asgari ücret ve üzeri geliri sahip öğrencilerden kaynaklanmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Evrensel Değerlere İlişkin Tutumlarının Bazı Özelliklerine Göre Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Özellik	$\bar{X} \pm S$	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U, χ^2 ; sd	P
Cinsiyet	Kız	180.07±16.65	203	185.07	37568.5	U=15211.5	0.401
	Erkek	177.53±20.10	158	175.78	27772.5		
Sınıf	6. sınıf	174.24±19.61	119	154.92		$\chi^2=11.893$ sd=2	0.003
	7. sınıf	179.83±18.58	118	187.66			
	8. sınıf	182.65±15.56	124	199.69			
Akademik başarı	Zayıf	146.40±11.23	5	27.8		$\chi^2=65.194$ sd=3	0.000
	Orta	164.78±19.80	50	103.82			
	İyi	176.22±17.27	113	160.71			
	Pekiyi	185.07±15.03	193	216.84			
Anne öğrenim	Okur-yazar değil	159.87±29.81	8	111.06		$\chi^2=22.59$ sd=5	0.000
	Okur-yazar	173.36±20.04	11	146.64			
	İlkokul	177.61±16.46	149	167.39			
	Ortaokul	174.78±20.63	56	160.56			
	Lise	182.32±17.49	94	202.95			
	Üniversite	186.65±15.14	43	228.62			
Baba öğrenim	Okur-yazar değil	151.00±39.59	2	80.25		$\chi^2=35.705$ sd=5	0.000
	Okur-yazar	175.60±15.27	5	149.4			
	İlkokul	174.73±20.63	64	161.31			
	Ortaokul	171.56±19.47	66	138.45			
	Lise	179.59±17.03	142	182.36			
	Üniversite	188.00±12.17	82	232.65			
Aile gelir durumu	Asgari ücretin altı	173.22±19.08	74	149.99	10877	U=8102	0.002
	Asgari ücret ve üzeri	180.44±17.77	287	189.77	54464		

Araştırmaya alınan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının, yaş ($\chi^2=6.53$, $sd=4$, $p>0.05$), doğum sırası ($\chi^2=0.328$, $sd=2$, $p>0.05$), kardeş sayısı ($\chi^2=1.047$, $sd=4$, $p>0.05$), aile tipi ($\chi^2=0.39$, $sd=2$, $p>0.05$), annenin ($U=10365$, $p>0.05$) ve babanın çalışma durumuna ($U=6793$, $p>0.05$) göre anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin “Evrensel Değerlere İlişkin Tutum Ölçeği”nin maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki iç tutarlık ($\alpha=0.86$) yüksek bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Dünyanın bir bölgesindeki aşırı enerji kullanımı veya yağmur ormanlarının tahrip edilmesi, küresel ısınma nedeniyle dünyanın bir başka bölgesinde sellere yol açabilmekte, İsviçre’deki bir teknolojik gelişme, Türkiye’de yaşam kalitesini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, günlük hayatımızı ilgilendiren konular, küresel nitelik kazandıkça eğitim sisteminin de içinde olduğu diğer yönetim sistemlerimiz ve bakış açımız da küresel bir boyut kazanmaktadır. Dünyamızın karşı karşıya kaldığı sorunlarla savaşmada başarı, sorumluluğun herkes tarafından paylaşılması ile mümkündür. Dünya vatandaşı olmanın hak ve sorumluluğunu kavrayan, evrensel değerleri benimsemiş insanların sayısını arttırmadan, birçok küresel sorunla başa çıkabilmek

güçleşmektedir (Argüden, 2007; Argüden, 2008). Bu nedenle küresel sorunlara duyarlı bireylerin yetişmesi için, geleneksel eğitim anlayışlarında bazı değişikliklere gidilmesi gerekmektedir. Eğitimin, çocuklara bu sorunları tanıtması ve çocukların bu sorunların çözümüne katkıda bulunacak bir “etik duruş” ve “bilgi donanımı”na sahip olması için rehberlik etmesi beklentisi yaygınlaşmaktadır (Özyurt, 2009). Günümüzde yanlış bazı inanç ve davranışların küçük yaşlarda alınan yanlış bilgi ve eğitimden kaynaklandığı (Aladağ, 2011), doğumdan sonraki yılların kişiliğin gelişiminde kritik dönem olduğu, özellikle okul öncesi dönemde kazanılan tutum ve davranışların kalıcı olduğu bilinmektedir (Aral, Baran, Bulut, & Çimen, 2001; Berk, 2006; Gander & Gardiner, 2007; Oktay, 2007). Çocukluk dönemindeki deneyimlerin etkisinin yaşam boyu sürdüğü düşünüldüğünde, değerlerin kazandırılmasında başta aile ve okula büyük görevler düşmekte, küçük yaşlarda bu eğitimlerin verilmesi önem kazanmaktadır. Ayrıca, evrensel değerlerin özellikle tutum ve davranış kazandırma boyutunda başarılı olunabilmesinin, çocukların aile, okul ve sosyal çevrelerinde değerleri hem görerek hem de yaşayarak öğrenebilmelerini sağlayacak yöntemlerin kullanılmasına bağlı olduğu kabul edilmektedir (Jekayinfa, Omosewo, Yusuf, & Ajidagba, 2011; Kaliannan & Chandran, 2010; Tibbits, 1994; Yazar, 2012; Yeşil & Aydın, 2007; Ziebert, 2007).

İlköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının belirlendiği çalışmada, araştırmaya alınan öğrencilerin cinsiyetleri evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamalarını arttırmada etkili bulunmamıştır. Her ne kadar kızların puan ortalaması, erkeklere oranla yüksek olsa da aralarındaki fark anlamlı değildir. Kaldırım (2005), ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin evrensel değer olan demokrasiye ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören kızların demokrasi kavramına ilişkin eşitlik ve millî egemenlik boyutlarını erkeklere göre daha doğru algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Değerlerin kazanılması daha çok sosyal öğrenmeye dayanmakta ve bireylerin toplum tarafından biçilen rollere uygun (kadın, erkek, anne vb.) değerleri benimsemesi ve davranması beklenmektedir, ancak evrensel değerler açısından ele alındığında cinsiyete göre bir farklılık beklenmemektedir. Evrensel değerlerin tüm çocuklar açısından öğrenilmesinin, benimsenmesinin ve bu değerlere uygun davranılmasının önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Türk ve Nalçacı (2011), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinim düzeylerini belirledikleri çalışmalarında hoşgörü, adillik, çalışkanlık, yardımseverlik, misafirperverlik, doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk gibi değerleri, kızların erkeklerden anlamlı düzeyde daha fazla edindiklerini bulmuşlardır.

Öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek puan ortalamasına sekizinci sınıftaki öğrencilerin sahip olduğu, bunu yedinci ve altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin izlediği belirlenmiştir. Öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir (178.96±18.25). İlköğretim ikinci kademenin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilere zorunlu olan Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri ve sekizinci sınıf öğrencileri için seçmeli okutulan Medya Okuryazarlığı dersi ile evrensel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Altıncı ve yedinci sınıflar sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde bilimsellik, doğal çevreye duyarlılık, kültürel mirasa duyarlılık, hak ve özgürlüklere saygı, farklılıklara saygı gibi evrensel değerlerin üniteler kanalıyla doğrudan verilecek değerler şeklinde öğretim programında yer aldığı görülebilmektedir (MEB, 2005). İlköğretim okullarının sekizinci sınıf öğrencileri için 2010-

2011 eğitim öğretim yılından itibaren Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi programa yeniden dâhil edilmiştir. İkinci kademe sosyal bilgiler öğretim programından farklı olarak demokrasi, birey, insan hak ve özgürlükleri gibi evrensel değerlerin yanı sıra ırkçılık karşıtlığı gibi bir evrensel değere de öğretim programında yer verilmektedir (MEB, 2010). Etik kurallara bağlılık, toplumsal hayata aktif katılım, farklılıklara saygı duyma, özel yaşamın gizliliğine saygı duyma, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık gibi evrensel değerler Medya Okuryazarlığı dersi ile sekizinci sınıf öğrencilerine kazandırılmak istenen değerlerdir (MEB, 2007). Her ne kadar T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile sekizinci sınıf öğrencilerine toplumsal ve ulusal değerler ağırlıklı olarak kazandırılmak istenirse de Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Medya Okuryazarlığı dersleri ile evrensel değerleri sekizinci sınıf öğrencilerine kazandırmak amaçlanmaktadır. Sekizinci sınıftaki öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarının yüksek olmasının nedeninin, evrensel değerlerin özellikle sekizinci sınıfta verilen öğretim programlarında yoğunlaşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. İlköğretimde özellikle sosyal bilgiler öğretimi, değerlerin en iyi ve en etkin biçimde öğretilmesinde ve kazandırılmasında büyük rol oynamaktadır. İlköğretimde planlı bir biçimde değerlerin öğretilmesi ve değerlere yönelik tutum ve davranışların kazandırılması amaçlandığından, sınıflar arasındaki farkın, bu amacın bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Çocuk ve gençlerin toplumların geleceği oldukları göz önüne alındığında, evrensel değerlerin planlı, sistemli bir şekilde okul öncesi eğitimden başlanarak müfredatlara entegre edilmesinin, birey ve toplumların gelişimi açısından önemli olduğu açıktır.

Araştırmada, insan hakları, bireysel hak ve özgürlükler, yaşama, ibadet ve düşünce özgürlüğü, hukuki ve eğitim haklarını içeren ifadelerle öğrencilerin tümünün katıldığı görülmüştür. Yiğittir ve Öcal (2010), altıncı sınıftaki çocukların değer yargılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, çocukların evrensel değerlere (çevre temizliği, çevre duyarlılığı ve doğa sevgisi) ve insanlar arası ilişkilerde önemli rol oynayan toplumsal değerlere (sevgi, saygı, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük) önem verdiklerini tespit etmişlerdir. Toplumsal değerler günlük hayatı belirleyen ve organize eden değerlerdir. Temelde toplumsal değerler, tüm insanlığı ilgilendirmesi bakımından evrenseldir (Taşdemir, 2009), ancak etki ve işlevleri açısından ortaya çıkan bu evrensel boyut elbette toplumların seçim hakkıyla sınırlıdır. Doğan (2008: 325)'e göre böyle bir hakkın kullanımının toplumlar için pratikte iki sonucu vardır: "Ya evrensel değerlerin oluşturduğu bir dünyada yer almak ya da böyle bir dünyanın dışında kalmak". Her ne kadar ulusal değerler, toplumsal değerler ile evrensel değerlerin önünde ve üstünde olsa da (Doğan, 2008), altıncı sınıftaki öğrencilerin evrensel değerlerin önemsendiği ve kabul gördüğü bir toplumda yaşama arzularını ortaya koymasından önemlidir. Öğrencilerin en düşük puan ile katıldıkları ifade, cezayla kazandırılan davranışların eğitim yoluyla kazandırılan davranışlardan daha kalıcı olduğu ifadesidir. Bu durum toplumumuzda bazı davranışların kazandırılmasında ceza yönteminin kullanılıyor olmasından kaynaklandığı ile açıklanabilir. En yüksek puan ile tamamen katıldıkları ifade ise, "İnsanların hak arama özgürlüğü olmalıdır." ifadesidir. Öğrencilerin insanların hak arama konusunda özgür olmaları konusunda yüksek oranda katılım göstermeleri sevindiricidir. Çocuklar tarafından hak arama yollarının ve yöntemlerinin bilinmesi, benimsenmesi ve anlaşılması ile hem kendi hem de toplumdaki diğer bireylerin sorunlarına karşı daha duyarlı olmalarını sağlayacaktır.

Üste (2007) ilköğretim birinci kademedede öğrenim gören çocukların evrensel değerlerden insan haklarına ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında, çocukların öğrenim gördükleri okullarda kendilerini güvende hissetmedikleri, eşitlik ilkesinin istenilen düzeyde olmadığı, fikirlerini özgürce ifade edemedikleri, yeterince hoşgörü ve uzlaşma ortamı göremedikleri

sonucuna ulaşmıştır. Doğan ve Durualp (2011), ilköğretim birinci kademedede öğrenim gören çocukların evrensel değer olarak kabul edilen çocuk haklarına ilişkin görüşlerini aldıkları araştırmalarında, çocukların Çocuk Hakları Sözleşmesinde yer alan evrensel haklara katılım oranlarının iyi düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Nitekim, evrensel değerlerle donatılmış çocuk haklarından çocukların ilköğretimin birinci kademesinde bile haberdar olması ve haklara yüksek oranda katılmaları, öğretmenlere, okul yönetimlerine ve anne-babalara yeni sorumluluklar yüklemektedir.

Öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarını geliştirmede öğrencilerin akademik başarılarının etkili olduğu saptanmıştır. Evrensel değerlere ilişkin tutumlara yönelik en yüksek puan ortalamasına, akademik başarısı pekiyi olan öğrencilerin sahip olduğu, bunu iyi, orta ve zayıf akademik başarıya sahip öğrencilerin izlediği görülmüştür. Eğitimin temel amaçlarının akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi olduğu göz önüne alındığında (Ekşi, 2003; Yazıcı, 2006), akademik başarı ve değerlere yönelik tutum arasında olumlu bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Değerlerin, çocuk ve gençlerin kişilik gelişimlerinin olduğu kadar akademik başarılarının da önemli bir parçası olduğu vurgulanmaktadır (Kaliannan & Chandran, 2010; Pala, 2011).

Evrensel değerlere ilişkin tutumları anlamlı düzeyde etkileyen diğer faktörler ise anne ve babanın öğrenim düzeyi ile aile gelir durumudur. Bu bulgu, öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarının ve gelir düzeylerinin öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumlarını olumlu hale getirmede etkili olduğunu göstermektedir. Anne-babası üniversite mezunu olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamaları daha yüksektir. Anne-babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutumları olumlu yönde değişmektedir. Bu bulgunun, açık fikirli ve erdemli olmak, toplumsal adaleti gözetmek, eşitlikten yana olmak, dünyada barış istemek, doğa ve sanat güzellikleriyle dolu bir dünyaya sahip olmak, doğayla bütünlük içinde olmak, çevreyi korumak, özetle, tüm insanlar ve doğanın refahı için anlayış, takdir, hoşgörü göstermek gibi evrensel değerlerin eğitim yolu ile kazandırılmasının bir ürünü olduğu düşünülebilir. Türk ve Nalçacı (2011)'in çalışmalarında anne ve babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların değerleri öğrenme düzeylerinin de yükseldiği sonucuna varmışlardır. Anne-babaların öğrenim düzeylerinin yükselmesi ile deneyimlerini, bilgi birikimlerini ve kültürlerini çocuklarına aktarabilmeleri sonucunda çocukların değerleri edinim düzeyleri yükseliş göstermektedir. Koç (2007) ise yaptığı araştırmada anne-baba öğrenim durumunun çocukların evrensel değerlere ilişkin tutumlarını geliştirmede etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Çocukların gelişimlerinde önemli bir yer tutan ailenin, değerlerin kazanımında da önemli bir rol oynadığı; ailenin etkin bir rol üstlenebilmesi için eğitilmiş ve bilinçli olması gerektiği vurgulanmaktadır (Yazar, 2012).

Evrensel değerlere ilişkin tutum ile öğrenim durumu arasındaki pozitif ve anlamlı ilişki, eğitim düzeyinin yükselmesi ile gelir durumunun iyileşmesi ve sosyal koşulların gelişmesi ile açıklanabilir. Gömleksiz ve Cüro (2011)'in çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi iyi ve orta olan ilköğretim okullarında öğrenim gören çocukların, başkasının düşünce ve duygusuna saygı duymak, çevrelerine karşı hoşgörülü olmak ve kişilerarası ilişkilerde adil davranmak vb. evrensel değerlere ilişkin tutumlarının alt sosyo-ekonomik düzeyde yer alan çocuklardan daha yüksek olduğu, aile gelirinin çocukların tutumlarında bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Çocukların evrensel, toplumsal ve ulusal değerlere yönelik tutumlarını geliştirmede aile gelirinin etkili olmadığı sonucuna varan araştırmalar olmasına karşın (Gelen, Yılmaz & Kurtulmuş, 2010; Koç, 2007), çalışmamızda ilköğretim çağındaki öğrencilerin aile gelirleri, evrensel değerlere ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda örnekleme alınan tüm öğrencilerin bireysel hak ve özgürlükleri içeren evrensel değerlere ilişkin tutumlarının olumlu olduğu, kızların ($p>0,05$), sekizinci sınıfta öğrenim gören, akademik başarısı pekiyi, anne-babası üniversite mezunu, asgari ücret ve üzeri geliri olan öğrencilerin evrensel değerlere ilişkin tutum puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$). Değerlerin kazandırılmasında erken çocukluk yıllarının önemli olduğu ve okul öncesi eğitimle bu değerlerin planlı, programlı bir biçimde verilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Evrensel değerlerle ilgili yalnızca bilgi sahibi olmanın yeterli olamayacağı, değerlerin kazandırılmasında bilgi, duygu ve davranışın bir bütün olarak ele alınması ve değerlere ilişkin bilgi ve duygunun davranışlara yansımaları gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; gerek anne-babaların gerekse eğitimcilerin değer eğitimi yaklaşımlarını hem sözel hem de uygulamalı olarak çocuklara aktarmalarının yararlı olacağı, belirli değerleri benimsemiş çocukların yetiştirilmesinde ailelerin, eğitimcilerin ve çevrenin önemli görevler üstlenebileceği, eğitim ve öğretime önem verilerek anne-babaların öğrenim düzeylerinin yükseltilebileceği, değerlerin kazanılmasında ailenin etkin olabilmesi için ailenin bu konuda bilinçlendirilebileceği, değerlerin çocuklara küçük yaşlardan itibaren doğru, etkin ve programlı bir biçimde verilmesinin uygun olacağı, çocukların akademik olarak başarılı olmasının yanı sıra değerleri edinmelerine yönelik programların oluşturulabileceği, okul öncesi dönemde ve ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören çocukların evrensel değerlere ilişkin tutumlarının belirlendiği çalışmaların yapılabileceği, benzer çalışmanın farklı okulları kapsayacak biçimde yapıp karşılaştırma yapılabileceği önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aladağ, S. (2011). Sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi. *Eğitimci*, 3, 34-37.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi 2*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.
- Argüden, Y. (2007). Dünya vatandaşlığı ve farklılıkların yönetimi. *Önce Kalite Dergisi*, Eylül, 18-22.
- Argüden, Y. (2008). Küreselleşmeyi yönetebilmek: küresel vatandaşlık eğitimi. *Önce Kalite Dergisi*, Nisan, 40-42.
- Aydın, M. (1987). Kültür ve eğitim. M. Aydın (Ed.), *Eğitim sosyolojisi seçme yazılar içinde* (s. 19-48). Ankara: İlk-san Matbaası.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed). Boston: Pearson Education.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çarkoğlu, A., & Toprak, B. (2006). *Değişen Türkiye’de din, toplum ve siyaset* (1. baskı). İstanbul: Tesev Yayınları.
- Demir, S. B., & Koç, K. (2009). Evrensel değerlere ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 398-403.
- Doğan, İ. (2007). Türk eğitim sisteminde değer sorunu. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan, & M. Zen (Eds.), *Değerler ve eğitimi içinde* (s. 615-634). İstanbul: Dem Yayınları.
- Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ., & Durualp, E. (2011). Sosyal bilgiler dersi alan dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına dair görüşlerinin karşılaştırılması. *1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Bildiri Kitabı*, cilt (1), 293-301.

- Doğanay, A. (2007). Değerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 255-286). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazanılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2007). *Çocuk ve ergen gelişimi* (6. baskı) (A. Dönmez, H. N. Çelen, & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gelen, İ., Yılmaz, A., & Kurtulmuş, M. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyo ekonomik düzeyleri ile değerleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 237-246.
- Gömlüksiz, M. N., & Cüro, E. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 96-134.
- İşcan, C. D., & Demir, K. (2009). Vatandaşlık eğitiminde değerler ve değerler eğitimi. 1. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 137-146.
- Jekayinfa, A. A., Omosewo, E. O., Yusuf, A. A., & Ajidagba, U. A. (2011). Curbing examination dishonesty in Nigeria through value education. *Educational Research and Review*, 6(2), 161-167.
- Kaliannan, M., & Chandran, S. D. (2010). Education in human values (EHV): alternative approach for a holistic teaching. *Educational Research and Review*, 5(12), 802-807.
- Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Koç, K. (2007). *İlköğretim 7. sınıflarda okutulan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan evrensel değerlere ilişkin tutumlar üzerinde öğretim sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Kolaç, E., & Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının değer kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762-777. 17.07.2012 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/vol11say3/v11s3m15.pdf> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler 6.-7. sınıf programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *İlköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Milli eğitim istatistikleri: örgün eğitim 2010-2011*. Ankara: Resmi İstatistik Programı Yayını.
- Oktay, A. (2007). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem* (6. baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Özkalp, E. (2008). *Sosyolojiye giriş* (16. baskı). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Özyurt, C. (2009). Küresel vatandaşlığın gelişimi, imkanı ve küresel değerler eğitimi. 1. *Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 159-166.
- Pala, A. (2011). The need for character education. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 3(2), 23-32. Retrieved March 19, 2012, from http://www.sobiad.org/ejournals/journal_ijss/archives/2011_2/aynur_pala.pdf
- Taşdemir, M. (2009). İlköğretimde değerler eğitimi ve bu değerlerin Alevî-Bektaşî değerleri ile ilişkililiği. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 51, 295-326.
- Tibbits, F. (1994). Human rights education in schools in the post communist context. *European Journal of Education*, 29(4), 363-376.

- Türk, N., & Nalçacı, A. (2011). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler programında verilen değerleri edinme düzeyleri (Erzincan örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 39-56.
- Uras, M. (2002). Eğitimin toplumsal temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine içinde* (s.185-238). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Üste, B. R. (2007). İnsan hakları eğitimi ve ilköğretimdeki önemi. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 7(1), 295-310.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 19, 499-522.
- Yeşil, R., & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yiğittir, S., & Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407-416.



Analysis of 4th and 5th Graders' Perceptions of Social Studies^{*}

Barış ÇİFTÇİ^{}** **Mehmet Tamer KAYA^{***}**

Received: 13 February 2012 **Accepted:** 27 June 2012

ABSTRACT: Education firstly begins in family, and continues with formal education as a fact which should be continued through life. But, the basic foundations of education need to be taken into consideration to be efficient. Hence, primary schools considering basic foundations of education shape our children's future. Students' positive attitudes toward a course might affect their success in that course. One of the important goals of social studies course is to grow effective and productive citizens. Children during the first years of their lives by effective teaching of social studies will later take place in society as responsible and sensitive citizens. In learning, students' interests and needs, readiness levels, attitudes and values are important in terms of their attaining course objectives. This study aims to determine 4th and 5th graders' attitudes toward social studies course and whether those differ on several variables. It is a survey research design. The sample of this descriptive study consists of three schools in Afyonkarahisar, Turkey.

Key words: social studies, primary school students' attitudes,

SUMMARY

Purpose and Significance: We can express attitudes of students toward a lesson as a bipolar quality ranging from the state of having positive thinking, enjoying the lesson or showing positive affective entry characteristics to the state of having negative thinking, not enjoying the lesson or showing negative affective entry characteristics (Bloom, 1995: 123). As attitudes are developed by learning, negative attitudes in a field might be replaced with positive ones with appropriate techniques. If an attitude that is showed toward an action is positive or negative, the decisions about it may show tendency to be positive or negative, respectively (Oral, 2004: 89). Students' displaying behaviours is related to readiness for learning through them. Being ready is related to the knowledge, abilities, interests, habits, attitudes, and values. As long as these concepts are not taken into consideration, it is not expected that learning exactly occurs (Taşdemir, 2000: 76). As in other lessons, affective learning is so important in Social Studies. The students who come to the class as interested and excited can learn easily and if the other conditions stand still, these students can learn faster and achieve higher than other students (Bloom, 1995: 86).

Method: The survey method was employed in this research. The attitude scale was used to gather data. The scale consists of two parts. The first part consists of questions about demographic information of students, and the second part is composed of 25 questions which are developed to measure attitudes toward Social Studies. In the study, 12 items are cited from the attitude scale developed by Emir (2001) and with 30 items developed by the researchers, it was sent to experts for review. In this respect, 4 items were excluded according to expert review and the initial 38-item-scale was admitted to students. After factor analysis, 13 items more were excluded, and hence, the scale took its final form. The reliability of

^{*} This study is an extended version of the paper presented in "The 10th National Symposium of Classroom Teacher Education.

^{**} *Corresponding author:* Res. Assist., Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, ANS Campus, Afyonkarahisar, bciftci@aku.edu.tr

^{***} Res. Assist., Faculty of Education, Afyon Kocatepe University, ANS Campus, Afyonkarahisar, mtkaya@aku.edu.tr

the scale was computed as .79. Limited population was preferred in this research. The schools in Afyonkarahisar are divided into three subpopulations and the scale was administered to 272 students in these schools.

Results: When we look at the results of the first subproblem, preparing homework and having lots of vocabulary items that can not be understood differ in favor of 4th graders. 5th graders stated that there are lots of words they don't understand and they get bored while preparing their homework. It may be thought that students get bored because there are lots of words they have difficulty to understand. Some results that support these findings are found in the study Öztürk and Baysal (1999) did. There are significant results in favor of 4th graders. Öztürk and Baysal (1999) clarified that 4th graders find chance to transfer and make concrete while topics that comprise intense history knowledge become more abstract for 5th graders. As a result of a master's study, Oğur (2009) found out that attitudes of 7th graders are more positive than those of 6th graders. According to the second subproblem, there were significant differences found in favor of female students. It was found out that female students like Social Studies more than male students do, studying Social Studies gives more pleasure to female students, they feel more comfortable, and learning new things in Social Studies gives them more pleasure. According to the results of the third subproblem, there were significant differences found between students whose mothers have earned a college or higher degree and those whose mothers have earned a primary or secondary school degree. The attitudes of students whose mothers have earned a college or higher degree are more positive than those of students whose mothers have earned a primary or secondary school degree. Students whose mothers are primary or secondary school graduates stated that they just study to pass. Again, they gave less importance to Social Studies than they gave other lessons when compared to those whose mothers have earned a college or higher degree. Students whose mothers have earned a college or higher degree considered teaching styles as more important than those whose mothers are primary or secondary school graduates. Students whose mothers are primary or secondary are shyer about Social Studies than those whose mothers have earned a college or higher degree. According to the results of the fourth subproblem, there were significant differences found in favor of high-income families. As family incomes increase, attitudes toward Social Studies changes in a positive way. Students coming from medium-income families believed that topics of Social Studies are immense, and there are many words that they have difficulty in understanding. In addition, they stated that they are worried about the exams.

Discussion and Conclusions: It should be stated that Social Studies is not less important than other courses such as Turkish and Mathematics as it is at least as important as other lessons especially in exams. One of the crucial objectives of Social Studies is to raise responsible and sensible citizens. If we want our children to be active, productive, responsible and sensible citizens, we need to make students grasp the significance of Social Studies. So, it should be explained to our children and their families that Social Studies is not less important, but at least as important as other lessons. According to the data belonged to the exam held by the Ministry of National Education in 2008, students have earned an average score of 12,19 out of 25 with the highest Standard deviation in Social Studies. Social Studies which involves abstract topics should be made more concrete with contemporary approaches to education, various drama techniques, materials developed by both teachers and students that consider educational goals. Nowadays, technology is getting involved in education. Instructional technologies should be utilized to make abstract concepts more concrete in students' minds. Teachers should create well-designed instructional processes by communication with students in a positive, warm and effective way. Studies have shown that students learn from teachers they like. It is possible to replace negative attitudes toward Social Studies through good interaction between teachers and students in the classroom. Learning environments should be designed for students to make them actively participate in class, and learner-centered instructional techniques should be used. Administrators at schools should fulfil their requirements rigorously for students to develop their attitudes towards courses positively.

İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Algılarının İncelenmesi *

Barış ÇİFTÇİ **

Mehmet Tamer KAYA ***

Makale Gönderme Tarihi: 13 Şubat 2012

Makale Kabul Tarihi: 27 Haziran 2012

ÖZET: Bu araştırma, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve tutumlarını etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada survey yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, betimsel bir çalışmadır. Sınırlandırılmış evren yöntemiyle Afyonkarahisar il merkezindeki okullar, üç alt evrene ayrılmış ve ölçek, bu okullardaki 272 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrası yapılan analizlerde öğrencilerin cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi bakımından tutum ölçeğine verilen cevaplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: sosyal bilgiler, birinci kademe öğrencilerinin tutumları

GİRİŞ

İlköğretim, eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturmakta ve gelecek kuşakların şekillendirilmesi, bu kurumlarda gerçekleşmektedir (Öztürk & Dilek, 2004: 12). Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de demokratik toplum için etkin bireyler yetiştirme görevi, eğitim kurumları aracılığıyla büyük ölçüde Sosyal Bilgiler öğretim programlarına yüklenmiştir. Bu sayede, Sosyal Bilgiler öğretimi, toplumun, ulusal, demokratik tutum ve değerlere, problem çözme ve karar alma becerilerine sahip, üretken ve katılımcı bireylerden oluşup oluşmaması konusunda belirleyici bir alan hâline gelmiştir (Öztürk & Otluoğlu, 2002: 1).

İlköğretim programında Sosyal Bilgiler dersinin genel amacı, “Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemi kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir” şeklinde belirtilmektedir (MEB, 2004: 43).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), demokratik bir toplum için Sosyal Bilgiler öğretiminde dört önemli faktörün önemini vurgulamıştır. Ayrıca, demokratik yaşamın devamı ve gelişmesinin bireylerin bu amaçlar doğrultusunda yetiştirilmesine bağlı olduğunu belirtmektedir (NCSS, 1969).

- Sosyal Bilgiler öğretiminin nihai amacı, arzu edilen yurttaşlıkla ilgili ve bireysel davranışlardır.

- Bu davranışlar, insanların sahip olduğu değerler, ülküler, inançlar ve tutumlarla belirlenmektedir.

- Sırası ile bu özellikler bilgi temeline dayanmaktadır.

- Bilginin gelişmesi ve kullanımı için insanlar, gerekli bilgi ve becerilere gereksinim duyarlar.

* Bu çalışmanın bir kısmı, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Arş. Grv., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ANS Kampüsü, Afyonkarahisar, bciftci@aku.edu.tr

*** Arş. Grv., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ANS Kampüsü, Afyonkarahisar, mtkaya@aku.edu.tr

Farklı disiplinleri bir arada barındıran Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim okullarında iyi ve sorumlu bireyler yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili beceri ve tutumların kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Ergin, 2005).

Sosyal bilimler alanında birçok kavram gibi tutumun da farklı tanımları yapılmaktadır. Tutum, uzun süreli duygu, düşünce ve davranış eğilimleridir. Bu tanımın temelinde iki önemli özellik yer almaktadır. Tutumların uzun süreli olması ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal birimleri içermesidir (Cüceloğlu, 1994: 521). Bir başka tanımda ise tutum, bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu, davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan düzenli bir eğilimdir. Buna göre tutum, gözlenebilen bir davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102). Kısaca tutum, bireyin karşısındakini kabul ya da reddetmesine etki eden amaca denir (Başaran, 1985: 297).

Petty ve Caccioga (1986)'ya göre tutum, kişilerin kendisi, başkaları ya da başka nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmelerdir. (Aktaran: Kaplan & İpek, 2002: 70). Thurstone (1967)'ye göre tutum, bir objeye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir.

Harrell (2000: 12)'e göre tutum, bireyin çevresindeki bir simgeyi, bir nesneyi olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimi olarak görülebilir. Sonuç olarak, bireyler çevresindeki nesnelere ve olayları olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirir ve öğrenilmiş tercihleri sonucunda tepki gösterirler.

Öğrencilerin bir derse yönelik tutumlarını, olumlu düşünceye sahip olma, dersi sevmeye ya da onunla ilgili olumlu duyuşsal giriş özellikleri gösterme hâlinde bir derse yönelik olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevmeme ya da onunla ilgili olumsuz duyuşsal giriş özellikleri gösterme hâline kadar uzanan iki kutuplu bir nitelik olarak ifade edebiliriz (Bloom, 1995: 123).

Bir dersteki öğrenci başarısını belirleyen en önemli faktörlerden biri, duyuşsal giriş davranışlarıdır. Bu davranışlar arasında, öğrencinin derse yönelik ilgi ve tutumu ayrı bir önem taşımaktadır (Özçelik, 1992: 3).

Tutumlar, öğrenilme yoluyla kazanıldığına göre bir alandaki olumsuz tutumlar, uygun teknikler yoluyla olumluya dönüştürülebilir. Bir olaya yönelik tutum eğer olumlu ise onunla ilgili kararların olumlu olma, eğer tutumlar olumsuz ise onunla ilgili kararların olumsuz olma özelliği vardır (Oral, 2004: 89).

Öğrencilerin istedik davranışları kazanabilmeleri, onların öğrenmeye hazır olmaları ile yakından ilgilidir. Öğrenmeye hazır olma ise öğrencinin bilgisi, yetenekleri, ilgileri, alışkanlıkları, tutumları ve değerleri ile ilgilidir. Bu unsurları dikkate almayan bir öğretim durumunda geçerli öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesi beklenemez (Taşdemir, 2000: 76).

Diğer derslerde olduğu gibi Sosyal Bilgiler dersinde de duyuşsal öğrenmenin önemi büyüktür. Derse belirgin bir ilgi ve heyecan ile giren öğrenciler, çok daha kolay öğrenebilmekte ve diğer koşullar eşit kalırsa, diğer öğrencilere göre bu dersi çok daha çabuk ve çok daha yüksek düzeyde öğrenebilmektedirler (Bloom, 1995: 86). Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve tutumlarına etki eden değişkenleri araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Betimsel bir çalışmadır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin kişisel bilgilerini, Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini almak için

anket kullanılmıştır. Survey türü çalışmalar, mevcut olan durumu belirlemek istediğinden çalışmalar, genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Betimsel çalışmalarda kullanılan teknikler, çalışmanın adını da değiştirmektedir. Anket survey, mülakat survey ve görüşme survey gibi isimler almaktadır (Kaptan, 1998: 61). Bu çalışmada anket survey yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır, buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993: 92). Bu çalışmanın örneklemini için Afyonkarahisar il merkezindeki okullar, tabakalı örnekleme yoluyla (Balcı, 2001: 96) 3 alt evrene ayrılmıştır. Düşük gelirli, orta gelirli ve yüksek gelirli olmak üzere belirlenen okullarda 272 4. ve 5. sınıf öğrencisine tutum ölçeği uygulanmıştır.

Veri Toplama Teknik ve Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada Emir (2001) tarafından geliştirilmiş ve “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünmenin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi” doktora çalışmasında kullandığı tutum ölçeğinden 12 madde alınmış ve araştırmacıların geliştirdikleri maddeler ile toplam 42 madde uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden elde edilen dönütler sonucunda dört madde çıkarılmıştır. İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 52 kişilik öğrenci grubuna 38 maddelik ölçeğin ilk hâli uygulanmıştır. Verilere uygulanan faktör analizi sonrasında ölçekten 13 madde çıkarılmış ve ölçeğin son hâlinin güvenirlik katsayısı Alpha = .79 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi) içeren sorulardan oluşmaktadır.

İkinci bölüm ise öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ölçmek için oluşturulan 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 5’li Likert tipindedir. “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde ölçeklendirilmiştir. Olumlu maddeler, “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlanarak 5,4,3,2,1, olumsuz maddeler ise “Kesinlikle Katılıyorum” kategorisinden başlanarak 1,2,3,4,5 şeklinde puanlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracından elde edilen verilerin SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel çözümlenmesi yapılmıştır. Sınıf ve cinsiyet değişkenine ait verileri çözümlenmek için *t* testi uygulanmıştır. Anne-baba eğitim durumu ve aile gelir düzeyi değişkenine ait verileri çözümlenmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya ait bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır. Ortaya çıkan bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarda Sınıf Değişkenine Göre Farklılıklar

Gruplardaki öğrencilerin, öğrenim gördükleri sınıfa göre Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan bağımsız örneklem *t* testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Değişkenine göre *t* testi sonuçları

Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
4	104	56.55	10.23	270	.267	.790
5	168	56.19	11.49			

Tablo 1’de görüldüğü gibi 4. ve 5. sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek için yapılan tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(270)} = .267, p > .05$]. Bu sonuca göre, 4. sınıf öğrencilerin tutum ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 56.55$, 5. sınıf öğrencilerin tutum ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 56.19$ olarak bulunmuştur. Bu veriler, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4. ve 5. sınıf öğrencilerin tutum ölçeği standart sapma puanları incelendiğinde 4. sınıf öğrencilerinin $SS = 10.23$, 5. sınıf öğrencilerinin $SS = 11.49$ olarak bulunmuştur. 4. sınıf öğrencilerinin tutum ölçeğinde belirttikleri görüşler 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre birbirine daha yakındır.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarda Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklar

Gruplardaki öğrencilerin, cinsiyetlerine göre Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan bağımsız örneklem *t* testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre *t* testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	<i>t</i>	<i>p</i>
Kız	120	56.98	11.86	270	.868	.386
Erkek	152	55.81	10.29			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek için yapılan tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t_{(270)} = .868, p > .05$]. Bu sonuca göre, kız öğrencilerin tutum ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 56.98$, erkek öğrencilerin tutum ölçeği puanlarının ortalaması $\bar{X} = 55.81$ olarak bulunmuştur. Bu veriler, kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının benzerlik gösterdiği şeklinde ifade edilebilir.

Kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeği standart sapma puanları incelendiğinde kız öğrencilerin $SS = 11.86$, erkek öğrencilerin $SS = 10.29$ olarak bulunmuştur. Erkek öğrencilerin tutum ölçeğinde belirttikleri görüşler kız öğrencilerin görüşlerine göre aralarındaki düşünce farklılığı daha azdır.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarda Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılıklar

Gruplardaki öğrencilerin, anne eğitim durumlarına göre Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Anne eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplararası	1340.84	2	670.42			1 – 2
Gruplariçi	31503.37	269	117.11	5.725	.004	3 – 1
Toplam	32844.220	271				3 – 2

$p < .05$; 1: İlköğretim; 2: Ortaöğretim; 3: Yüksekokul ve Üstü

Öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu görmek için Tukey HSD uygulanmıştır.

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Tutum ölçeği puanlarının ortalaması, anne eğitim durumu ilköğretim olanların $\bar{X} = 56.84$, ortaöğretim olanların $\bar{X} = 50.82$ ve yüksekokul ve üstü olanların $\bar{X} = 59.88$ olarak bulunmuştur. Anne eğitim durumları yüksekokul ve üstü olanlar ile ilköğretim ve ortaöğretim olanlar arasında yüksekokul ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumu öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre önemli olan noktalardan bir diğeri ise anne eğitim durumu ilköğretim olanlar ile ortaöğretim olanlar arasında ilköğretim mezunu anneler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmasıdır. Anne eğitim durumu ilköğretim olanların ortalamaları ile ortaöğretim olanlar arasında gözle görülür bir fark vardır.

Anne eğitim durumları açısından öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların standart sapma puanları incelendiğinde en yüksek standart sapma ($SS = 11.28$) puanına ilköğretim mezunu anneye sahip olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğine verdikleri cevaplar açısından görüş farklılıkları en yüksek olan gruptur.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarda Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılıklar

Gruplardaki öğrencilerin, baba eğitim durumlarına göre Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları i Tablo 4'te verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu görmek için Tukey HSD uygulanmıştır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Baba eğitim durumu ilköğretim olanların puan ortalaması $\bar{X} = 55.41$, ortaöğretim olanların $\bar{X} = 55.96$ ve yüksekokul ve üstü olanların $\bar{X} = 59.68$ olarak bulunmuştur. Baba eğitim durumları yüksekokul ve üstü olanlar ile ilköğretim olanlar arasında yüksekokul ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Baba eğitim durumu öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde önemli etkiye

sahip olduğu söylenebilir. Puan ortalamaları incelendiğinde, baba eğitim durumları ilköğretim ve ortaöğretim olanların ortalamaları birbiri ile aynı denebilecek kadar yakındır. Baba eğitim durumunun ilköğretim veya ortaöğretim olması öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde çok fazla etkili olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. Baba eğitim durumuna göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	701.65	2	350.82			
Gruplariçi	32142.56	269	119.48	2.936	.035	3 – 1
Toplam	32844.22	271				

p < .05; 1: İlköğretim; 2: Ortaöğretim; 3: Yüksekokul ve Üstü

Baba eğitim durumları açısından öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların standart sapma puanları incelendiğinde en yüksek standart sapma ($SS = 11.69$) puanına ortaöğretim mezunu babaya sahip olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğine verdikleri cevaplar açısından görüş farklılıkları en yüksek, ortaöğretim mezunu babaya sahip olan gruptur.

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarda Aile Gelir Düzeyine Göre Farklılıklar

Gruplardaki öğrencilerin, aile gelir durumlarına göre Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Aile gelir düzeyine göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplararası	618.72	2	309.36			
Gruplariçi	32225.49	269	119.79	2.582	.077	-----
Toplam	32844.22	271				

Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğrencilerin aile gelir durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aile gelir durumu düşük olanların puan ortalaması $\bar{X} = 58.78$, orta olanların $\bar{X} = 55.17$ ve yüksek olanların $\bar{X} = 55.56$ olarak bulunmuştur. Aile gelir durumunun öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre, gruplar arasında anlamlı bir

farklılık çıkmamıştır ancak ortalama sonuçlarına bakıldığında düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu fikirler sergiledikleri görülmektedir.

Standart sapma puanları açısından öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların aile gelir durumlarına göre incelendiğinde en düşük standart sapma ($SS = 9.74$) puanına orta gelirli ailelerden gelen öğrenciler arasında olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarını ve bu tutumların belirlenen değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde, elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerinden elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

4. ve 5. sınıf öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek için yapılan tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının benzerlik göstermektedir. Öztürk ve Baysal (1999)'un yapmış oldukları çalışmada da bu bulguları destekleyen sonuçlar çıkmıştır. 4 ve 5. sınıfların karşılaştırılması, 4. sınıflar lehine anlamlı çıkmıştır.

Öztürk ve Baysal (1999), bunu şu şekilde açıklamışlardır: 4. sınıf öğrencileri Sosyal Bilgiler konularında daha çok transfer ve somutlaştırma olanağı bulurken, 5. sınıf konularında yoğun tarih bilgilerinden oluşan soyut bilgilerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Oğur (2009)'un yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasının sonucunda ise 7. sınıf öğrencilerinin tutumları, 6. sınıf öğrencilerinin tutumlarına göre daha olumlu çıkmıştır. Ergin (2006)'nın yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasına göre ise 4 ve 5. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ergin (2006)'e göre bunun sebebi, 4. sınıfların Sosyal Bilgiler dersini ilk defa almalarından dolayı ilginin yüksek olabileceğidir.

Cinsiyet değişkenine göre kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik görüş ve düşüncelerini belirlemek için yapılan tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu veriler, kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının benzerlik gösterdiği şeklinde ifade edilebilir. Erkek öğrencilerin tutum ölçeğinde belirttikleri görüşler kız öğrencilerin görüşlerine göre aralarındaki düşünce farklılığı daha azdır.

Altıntaş (2003)'ün yapmış olduğu çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Çalışmaya göre, erkek öğrenciler Sosyal Bilgiler Dersinde kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bunun yanında kız öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersine daha çok zaman ayırmakta ve bu dersle ilgili çalışmalardan zevk almaktadırlar. Tay ve Tay (2006)'ın 5. sınıflar üzerinde yapmış oldukları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları arasında bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Anne eğitim durumunun karşılaştırıldığı üçüncü alt problem sonuçlarına göre, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anne eğitim durumları yüksekokul ve üstü olanlar ile ilköğretim ve ortaöğretim olanlar arasında yüksekokul ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Anne eğitim durumu öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlara göre önemli olan noktalardan bir diğeri ise anne eğitim durumu ilköğretim olanlar ile ortaöğretim olanlar arasında ilköğretim mezunu anneler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmasıdır. Anne eğitim durumu ilköğretim olanların ortalamaları ile ortaöğretim olanlar arasında gözle görülür bir fark vardır. Anne eğitim durumları açısından öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevapların standart sapma puanları incelendiğinde en

yüksek standart sapma ($SS = 11.28$) puanına ilköğretim mezunu anneye sahip olan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Tutum ölçeğine verdikleri cevaplar açısından görüş farklılıkları en yüksek olan gruptur.

Oğur (2009)'un yaptığı çalışmada anne eğitim durumu açısından ilköğretim ile yükseköğretim mezunu annelerin çocukları arasında yükseköğretim mezunu annelerin çocukları lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Yükseköğretim mezunu annelerin çocukları, Sosyal Bilgiler dersine daha ilgilidir. Bunu destekleyen bir diğer çalışma, Papanastasiou (2002)'nin araştırmasıdır. Ona göre öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim durumlarının önemli olduğu ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilediği ifade edilmektedir. Ergin (2006)'nın yaptığı çalışmada öğrencilerin anne eğitim durumuna göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında bir fark görülmediği ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan baba eğitim durumuna göre sonuçlara bakıldığında anne eğitim durumunda ortaya çıkan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Baba eğitim durumları yüksekokul ve üstü olanlar ile ilköğretim olanlar arasında yüksekokul ve üstü olanlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Baba eğitim durumu öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir. Puan ortalamaları incelendiğinde, baba eğitim durumları ilköğretim ve ortaöğretim olanların ortalamaları birbiri ile aynı denebilecek kadar yakındır. Baba eğitim durumunun ilköğretim veya ortaöğretim olması öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde çok fazla etkili olmadığı görülmektedir. Öztürk ve Baysal (1999), öğrencilerin öğretmenlerden yararlanma düzeyi yükseldikçe Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanlarının da arttığını belirtmişlerdir. Dersin işleniş biçimine yüksekokul ve üstü mezun babaların çocukları diğer iki gruba oranla daha fazla önem vermektedir. Ortaöğretim mezunu babaların çocukları, yüksekokul ve üstü mezun babaların çocuklarına göre dersten daha çok çekindiklerini ve derse çalışarak boşa zaman harcamak istememektedirler.

Anne-babanın eğitim durumunun derse etkisinin önemli olduğu sonucunu ortaya koyan bir çalışma ise Güngörmüş (1992)'ün yapmış olduğu çalışmadır. Güngörmüş (1992)'e göre öğrencilerin baba eğitim durumu yükseldikçe çocuğuyla etkileşimi artmakta ve bu da öğrencinin derse yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemektedir. Bunun yanında Ergin (2006)'in yaptığı çalışmada öğrencilerin baba eğitim durumuna göre Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında bir fark görülmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan aile gelir düzeyine göre, Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin aile gelir durumlarına göre tutum ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aile gelir durumunun öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu sonuçlara göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır ancak ortalama sonuçlarına bakıldığında düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu fikirler sergiledikleri görülmektedir.

Öneriler

Amacı, etkin ve üretken vatandaş yetiştirmek olan Sosyal Bilgiler dersinin Türkçe, Matematik gibi derslerden daha önemsiz olmadığı, bu dersin de diğer dersler kadar önemli olduğu belirtilmelidir. Sosyal Bilgiler dersinin önemli amaçlarından biri, sorumlu ve duyarlı vatandaş yetiştirmektir. Eğer çocuklarımızın ileriki yaşamlarında toplum içinde etkin, üretken, sorumlu ve duyarlı vatandaşlar olarak yerlerini almalarını istiyorsak, bu dersin önemini onlara

kavratmamız gerekmektedir. Ders olarak baktığımızda diğer derslerden daha önemsiz olmadığı, bütün dersler gibi Sosyal Bilgiler dersinin de önemli olduğu çocuklarımıza ve ailelerine anlatılmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008 sınav verilerine göre Sosyal Bilgiler dersi 25 sorudan 12,19 ortalamaya ve en yüksek standart sapmaya sahiptir (MEB,2008).

Sosyal Bilgiler dersine yönelik başarı üzerinde ilköğretim 4 ve 5. sınıflarının oldukça önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu sınıflarda Sosyal Bilgiler dersine yönelik iyi bir temel oluşturması için gerekli önlemler alınmalıdır. Gerekirse öğretim programı gözden geçirilmeli ve eksiklikleri giderilmelidir. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik düzenlediği eğitim durumlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme hızları göz önüne alınmalıdır.

Soyut konulardan oluşan Sosyal Bilgiler dersinin konuları, çağdaş eğitim yaklaşımları, çeşitli drama teknikleri, öğretmen ve öğrencilerin işbirliği ile hazırlanan araç-gereçler ve piyasada eğitim değeri yüksek olan materyallerle daha çekici hâle getirilmeli ve somutlaştırılmalıdır. Şu an, teknolojinin eğitim alanına hızla girdiği bir andır. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin soyut kavramları zihinlerinde somut hâle getirebilmek için öğretim teknolojilerinden en üst seviyede faydalanılmalıdır.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumlarında kararsız oluşları derste anlatılan Sosyal Bilgiler konularını anlayıp anlamadıkları konusunda kararsız kalmalarına bağlıdır. Öğrenci derste konuları anlamada güçlük çektiği zaman başarısı ve tutumu olumsuz etkilenecektir. Bu durumda öğretmen dersini yaparken kullandığı yöntemlerini konuya, öğrenci grubunun düzeyine uygun olarak seçmelidir.

Öğretmenler, öğrencileriyle olumlu, sıcak ve etkili bir iletişim kurarak iyi bir öğretim süreci oluşturmalarıdır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler sevdikleri öğretmenlerin dersini daha iyi öğrenmektedir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik olumsuz tutumları ortadan kaldırmak, öğretmenin sınıf ile iyi etkileşimi ile mümkün olacaktır.

Öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılacakları öğrenme ortamları oluşturulmalı, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Okul yöneticileri de öğrencilerin derslere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için üzerlerine düşen görevleri eksiksiz yerine getirmelidir.

Aileler öğrencilerin dersleri ile birebir ilgilenerek derslerindeki başarılarının artmasına ve derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, S. U. (2003). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutum düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.
- Arseven, A. D. (1993). Alan araştırma yöntemi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilgilerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başaran, E. (1985). Eğitim psikolojisi. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (D. A. Özçelik, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı: psikolojinin temel kavramları. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Emir, S. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişkiye, kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Ergin, A. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye

- Güngörmüş, O. (1992). *Babanın, çocuğun zekâsı, akademik başarısı ve benlik kavramı üzerine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Harrell, K. (2000). *Attitude is everything*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kaplan, A., & İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69-73.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavı test sayısal bilgileri. 12.01.2011 tarihinde http://oges.meb.gov.tr/oks/docs/2008oksista/02_Test%20Say%C4%B1sal%20Bilgiler.pdf adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Council for the Social Studies. (1969). The role of the social studies. In J. Jarolimek & H. M. Walsh (Eds.), *Readings for social studies in elementary education*. London: Collier-Macmillan Limited.
- Oğur, M. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özçelik, D. A. (1992-3). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk, C., & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Pamukkale Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-10.10.01.2011 tarihinde pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=127 adresinden alınmıştır.
- Öztürk, C., & Dilek, D. (2004). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C., & Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Papanastasiou, C. (2002). School teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS (the third international mathematics and science study) data for Cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-76.
- Taşdemir, M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tay, B., & Tay, B. A. (2006). Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 73-84.
- Thurstone, L. L. (1967). Attitudes can be measured, readings in attitude theory and measurement. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement*. (pp. 77-89). New York: John Wiley & Sons, Inc.