

International e-Journal of Educational Studies

Publisher	
Assoc. Prof.Dr. Tamer KUTLUCA	
Editor-in-Chief	
Assoc. Prof.Dr. Tamer KUTLUCA <i>Dicle University, Turkey</i>	
Editorial Board	
Prof.Dr. John MONAGHAN <i>University of Leeds, United Kingdom</i>	Prof. Dr. Jacinta A. OPARA <i>Kampala International University, Uganda</i>
Prof.Dr. Tuncay ÖZSEVGEC <i>Karadeniz Technical University, Turkey</i>	Prof.Dr. Aytekin İŞMAN <i>Sakarya University, Turkey</i>
Prof.Dr.Mojeed Kolawole AKINSOLA <i>University Of Ibadan, Nigeria</i>	Prof.Dr. Timothy TEO <i>University of Macau, China</i>
Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ <i>Çanakkale Onsekiz Mart University, Turkey</i>	Prof.Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU <i>Amasya University, Turkey</i>
Prof. Dr. William W. COBERN <i>Western Michigan University, USA</i>	Prof.Dr. Ramazan GÜRBÜZ <i>Adiyaman University, Turkey</i>
Prof.Dr. Kürşat YENİLMEZ <i>Eskişehir Osmangazi University, Turkey</i>	Prof. Dr. Thomas WAITZ <i>Georg-August-Universität Göttingen, Germany</i>
Prof. Dr. İbrahim A. NJODI <i>University of Maiduguri, Nigeria</i>	Assoc.Prof.Dr. Gül KALELİ YILMAZ <i>Bayburt University, Turkey</i>
Assoc.Prof.Dr. Faik Özgür KARATAŞ <i>Karadeniz Technical University, Turkey</i>	Assoc.Prof.Dr. Erol TAŞ <i>Ordu University, Turkey</i>
Assist.Prof.Dr. Gökhan DAĞHAN <i>Hacettepe University, Turkey</i>	Assist.Prof.Dr. Haydar YALÇIN <i>İzmir Katip Çelebi University, Turkey</i>
Assistant Editor	
Heybet KILIÇ	
Contact	
iejes.editor@gmail.com	
Web Site	
http://dergipark.gov.tr/iejes	
About	
International e-Journal of Educational Studies (IEJES) is an international refereed (peer reviewed) journal. IEJES started its publication life in 2017. Published twice a year (January and July).	
Responsibility	
The responsibility lies with the authors of papers	

İÇİNDEKİLER CONTENTS

Yıl 2017 Cilt 1 Sayı 2

Year 2017 Volume 1 Issue 2

Research Article-Araştırma Makalesi

Aysel ARSLAN

Geçmişten Günümüze Uzanan Süreçte Oyun ve Oyuncaklardaki Farklılaşmanın İncelenmesi (Sivas İli Örnekleme)..... 69-87
Examination of the Game and Toy Characters Played From Past to Present (Sample of Sivas).....

Cemal AKÜZÜM, Kemal NAZLI

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi..... 88-102
The Evaluation of Primary School Teachers about Discipline Problems, the Causes of These Problems and the Way in Which They Cope with These Problems in Classroom Management

Tuğba ULAŞ, Kürşat YENİLMEZ

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Özdeşlik Kavramını Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi..... 103-117
Analyzing the Eighth Grade Students' Formation Process of the Identity Concept.....

From the Editor

Dear IEJES reader,

We are excited and happy to publish the second issue of 2017 (Volume 1, Issue 2). We will be with our readers in the same excitement in each of our future issues. In the present issue, there are three research articles.

The 1st article is written by Aysel ARSLAN. The title of **Examination of the Game and Toy Characters Played from Past to Present (Sample of Sivas)** determine children's games played in the past, compare them with today's children's games and identify their similar and different aspects. In the study, case study from qualitative research types was used. The study group consists of 50 people living in Sivas province centre and randomly determined ages from 20 to 82. The data were obtained by using an open-ended interview form consisting of six items. 26 people were interviewed in the age range of 51-82, and semi-structured interview form was applied to 24 people in the age range of 20-50. The first group in the age range of 51-82 was asked some questions about games they played during their childhood; the second group in the age range of 20-50 was asked some questions about the games that their children play today. In the analysis of data, frequency analysis and content analysis techniques were used. According to the results of the research, 70 different games played in the past have been identified and it has been determined that a large part of them are no longer played. The number of games played today is 33. It has been determined that whereas children spent all their free time by playing games in the past, they spend just % 66.67 of their time by playing games today. It has been found out that in the past the games were played as a group but now they are more individual, in the past when gaming materials were supplied by children using natural materials, most of them are manufactured toys in the present. It has also been identified that there is not enough safe open space for children to play.

The 2nd article is titled **The Evaluation of Primary School Teachers about Discipline Problems, the Causes of These Problems and the Way in Which They Cope with These Problems in Classroom Management** and written by Cemal AKÜZÜM and Kemal NAZLI. In this study the problems that primary school teachers, who are working at public primary schools in the city centre of Bingöl, encounter in class management, their reasons and the way in which they deal with these problems are evaluated. The research is a descriptive study. The universe of the research constitutes 249 class teachers working in the official primary schools in the city centre of Bingöl province, Turkey. The sample consisted of 210 classroom teachers participating in the survey. The data needed for the research gathered by applying the “Discipline Questionnaire Form” developed by the researchers. The data were analyzed by employing descriptive data analysis procedures including percentages, frequency and mean scores using the SPSS package program. According to the results the discipline problems most frequently encountered by the primary class teachers are students’ “asking for the toilet during the session”, “frequently complaining about their peers” and “frequently speaking

among themselves during session”; the major causes of discipline problems are; “the negative effects of the computer games, TV series, internet and media” ; the strategies mostly adopted by class teachers to overcome the students’ misbehaviors are; “I apply eye contact with student if he/she does misbehavior”, “I try to understand the problem”.

The 3rd article is titled **Analyzing the Eighth Grade Students’ Formation Process of the Identity Concept** and written by Tuğba ULAŞ and Kürşat YENİLMEZ. In this research, it was aimed to investigate eighth grade students’ formation of identity concept. In the research, case study, which is one of the qualitative research models, was used. Three different activities were prepared to examine the process of the formation the identity concept for the eighth grade students. These activities were analyzed by the mathematics educators working in the field. The study was conducted with group of three students who have three different levels of mathematical success. Data collection tools used in this research were: the written documents given by the participants in activities, notes and video recordings of the researcher. Video recordings of the activities carried out by the study group converted to the written text. The data obtained from the aforementioned sources yielded a descriptive analysis of the process of the knowledge formation of the students. During such cognitive analysis process, Recognizing - Building with-Constructing –Consolidation (RBC+C) model was used as an analytical tool to examine the students' process of the knowledge formation. The group of three students’ data according to the levels of success yielded different kind of reasoning processes. The participants who have low or intermediate mathematical successes, couldn’t compose the $(x+y)^2$ identity. The participants who have good and intermediate success could reach the using step in the $(x-y)^2$ identity. The x^2-y^2 identity was formed by all the participants. It has been seen that the students who have good mathematical successes internalize the process better when compared to others and could form the all identities in a faster and more practical way.

Many thanks to the authors who have shared their studies with us as well as to the referees who have made contributions with their valuable ideas.

We look forward to seeing you in 2018 Volume 2 Issue 3 of the International e-Journal of Educational Studies (IEJES).

Yours Sincerely,

Assoc.Prof.Dr. Tamer KUTLUCA

Editor-in-Chief

International e-Journal of Educational Studies (IEJES)

<http://dergipark.gov.tr/iejes>

iejes.editor@gmail.com

Referee List of 2017 Year Volume 1 Issue 1&2

Prof.Dr.Kürşat Yenilmez, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Prof.Dr.Suat Ünal, *Karadeniz Technical University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Asiye Toker Gökçe, *Kocaeli University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Erol Taş, *Ordu University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Gül Kaleli Yılmaz, *Bayburt University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Melih Turgut, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Mustafa Zafer Bağ, *Eskişehir Osmangazi University, Turkey*

Assoc.Prof.Dr.Zeki Apaydın, *Ondokuz Mayıs University, Turkey*

Assist.Prof.Dr.Çetin Tan, *Fırat University, Turkey*

Assist.Prof.Dr.Elif Ertem Akbaş, *Yüzüncü Yıl University, Turkey*

Assist.Prof.Dr.Mehtap Saraçoğlu, *Siirt University, Turkey*

Assist.Prof.Dr.Melike Tural, *İstanbul Aydın University, Turkey*

Assist.Prof.Dr.Tayfun Tutak, *Fırat University, Turkey*

Dr.Neşe Dokumacı Sütçü, *Dicle University, Turkey*

Araştırma Makalesi

Geçmişten Günümüze Uzanan Süreçte Oyun ve Oyuncaklardaki Farklılaşmanın İncelenmesi (Sivas İli Örnekleme)*

Aysel ARSLAN¹ 

Öz

Bu araştırmanın amacı; geçmişte oynanan çocuk oyunlarının tespit edilerek günümüzdeki çocuk oyunları ile karşılaştırılması, benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas il merkezinde yaşayan, random yöntemle belirlenmiş, yaşları 20-82 arasında bulunan 50 kişi oluşturmaktadır. Veriler altı maddeden oluşan açık uçlu görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. 51-82 yaş aralığındaki 26 kişiyle görüşme yapılmış, 20-50 yaş aralığındaki 24 kişiye ise yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. 51-82 yaş aralığında yer alan birinci gruba, kendi çocukluk dönemlerinde oynadıkları oyunlara ilişkin sorular; 20-50 yaş aralığında bulunan ikinci gruba ise günümüzde çocuklarının oynadığı oyunlara ilişkin sorular yöneltilmiştir. Verilerin analizinde frekans analizi, yüzde analizi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; geçmişte oynanan 70 farklı oyun belirlenmiş ve bunların büyük bir kısmının artık oynanmadığı tespit edilmiştir. Günümüzde oynanan oyun sayısı ise 33 olarak belirlenmiştir. Çocukların, geçmişte boş zamanlarının tamamını, günümüzde ise % 66.67'sini oyun oynayarak geçirdikleri; geçmişte oyunların grup olarak oynandığı günümüzde ise daha çok bireysel olduğu; geçmişte oyun malzemelerinin çocuklar tarafından doğal malzemeler kullanılarak temin edilirken günümüzde daha çok hazır oyuncakların kullanıldığı; günümüzde çocukların oyun oynayabilmeleri için yeterince güvenli açık alanın bulunmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk oyunları, oyuncak, oyun malzemeleri, oyun alanları

Research Article

Examination of the Game and Toy Characters Played From Past to Present (Sample of Sivas)

Abstract

The purpose of this research is to determine children's games played in the past, compare them with today's children's games and identify their similar and different aspects. In the study, case study from qualitative research types were used. The study group consists of 50 people living in Sivas province centre and randomly determined ages from 20 to 82. The data were obtained by using an open-ended interview form consisting of six items. 26 people were interviewed in the age range of 51-82, and semi-structured interview form was applied to 24 people in the age range of 20-50. The first group in the age range of 51-82 was asked some questions about games they played during their childhood; the second group in the age range of 20-50 was asked some questions about the games that their children play today. In the analysis of data, frequency analysis and content analysis techniques were used. According to the results of the research, 70 different games played in the past have been identified and it has been determined that a large part of them are no longer played. The number of games played today is 33. It has been determined that whereas children spent all their free time by playing games in the past, they spend just % 66.67 of their time by playing games today. It has been found out that in the past the games were played as a group but now they are more individual, in the past when gaming materials were supplied by children using natural materials, most of them are manufactured toys in the present. It has also been identified that there is not enough safe open space for children to play.

Keywords: children's games, toys, gaming materials, playgrounds

* **To cite this article:** Arslan, A. (2017). Geçmişten günümüze uzanan süreçte oyun ve oyuncaklardaki farklılaşmanın incelenmesi (sivas ili örnekleme). *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 1 (2), 69-87.

Bu makale, 8. Uluslararası Eğitim Yönetim Forumu (EYFOR)/ 19-21 Ekim 2017, Ankara'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Türkiye

Corresponding Author e-mail adress: arslanaysel.58@gmail.com

1. GİRİŞ

Oyunun neredeyse insanlığın başlangıcından beri var olan bir kavram olduğu, bireylerin hayatına yön verecek kadar büyük bir önem taşıdığı kabul edilmekle birlikte tam olarak ne olduğu neyi karşıladığı konusunda kesin ve ortak bir tanım bulunmamaktadır (Ergün, 1980: 102). Huizinga (1995: 48) oyunun, insanlığın oluşturduğu kültürden de öncesine dayandığını söylemektedir. Oyun kavramının hemen yanında yer alan oyuncak kavramı için de aynı şeyler söylenmekte; oyun ve oyuncakın geçmişinin insanlık tarihi kadar geriye gittiği yapılan arkeoloji çalışmalarıyla da ortaya konulmaktadır. Bugün varlığını sürdüren pek çok oyunun eski dönemlerde de insanlar tarafından bilindiğini ve oynandığını gösteren, farklı dönemlere ilişkin belge, bulgu ve buluntuların olduğu ifade edilmektedir (Uluğ, 2007: 1). Bu bağlamda oyun; insanoğlunun dünyaya gelişinden itibaren onun hayatında yerini alan, yaşamının her döneminde farklılaşarak ve gelişerek varlığını devam ettiren bir eylem olarak geçmişten günümüze varlığını ve önemini korumaktadır (Huizinga, 1995: 48; Tuğrul, 2010). Oyunun günümüze kadar varlığını neredeyse ilk halini koruyarak sürdürebilmesinde çocuğun tutucu, koruyucu hafızasının önemi büyüktür (Kayar, 2008: 1). Çocuk oyun ve oyuncaklarından söz eden ilk yazılı belgeler, Batı’da on üçüncü yüzyıla Doğu’da ise on birinci yüzyıla tarihlenmektedir (Onur & Güney, 2004: 7).

Oyunun çocukların sağlıklı gelişimi üzerinde olumlu pek çok etkileri olduğu kabul edilmekle birlikte, oldukça soyut bir kavram olduğu ve bu nedenle de çocuklar tarafından tam olarak anlaşılmasının güç olduğu ifade edilmektedir (Schuster & Ashburn, 1992). Bozkaya (1990), oyunun farklı bir tanımını yaparak onun çocuğun içinden gelen bir dürtü ve davranış çokluğu olduğunu söylemektedir. Huizinga (1990: 48), oyunun özgürce rıza gösterilen ancak içinde emredici kurallar bulunan, belirli zaman ve mekân sınırlaması olan, kendine göre belirlenmiş bir amacı olan, “*alışılmış hayat*”tan “*başka türlü bir hayat*” deneyimine ulaşılan bir faaliyet olduğunu söylemektedir. Oyun, çocuklar arasında kurulan bir tür anlaşma yolu olup çocuğun zihinsel ve fiziksel yapısının gelişimini destekleyen, dış dünyada yer alan nesnelere sağlıklı ilişki kurmasına yardımcı olan, birey olduğunun bilincine ulaştırın, toplumsal yapıyı anlamasını ve sosyal ilişkilerini geliştirmesini sağlayan çok değerli bir etkinliktir. Oyun bir anlamda çocuğa sunulan özgürlük alanı olup onun yeteneklerini ortaya çıkartan, geliştiren özellikleri içinde barındırmaktadır. Oyun oynamak, özellikle çocukların gönüllü olarak katıldıkları, zevk aldıkları bir eylem olup (Özdemir, 2006: 21-30); fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerinin temelini oluşturmaktadır. Çocuk oyun aracılığıyla gerçek yaşama ilişkin bilgileri deneyimleyerek etkin bir öğrenme gerçekleştirilmektedir (Bilir & Dönmez, 1995; Kayar, 2008: 2; Sevinç, 2004). Çocuklar bu bağlamda oynadıkları oyunlarla dünyayı anlamaya ve kavramaya çalışmaktadır (Saracho, 2003; Tuğrul, 2010). Oyun esnasında kızgınlık, mutluluk, üzüntü, endişe, neşe vb. duygularını oyunlaştırarak ifade etme şansı bulmaktadırlar (Kayar, 2008: 3; Landreth, Homeyer & Morrison, 2006; Thompson, 1990). Çocuklar bu şekilde hem duygusal anlamda kendilerini daha iyi hissetmekte hem sosyal ilişkilerde kendilerine düşen rolü daha kolay kavramakta (Thompson, 1990) hem de öğrendikleri her türlü bilgiyi oyun sürecinde bıkıp usanmadan tekrar ederek pekiştirmekte ve geliştirmektedirler (Pehlivan, 2005). Çocuklar aynı zamanda oyun aracılığıyla farklı konulara yönelik ilgi ve gereksinimlerini doyurmaktadır (Tuğrul, 2010). Özellikle iletişim kurmada sorun yaşayan ve tepkileri kapalı olan çocuklara oyun aracılığıyla ulaşılabilir (Bilir & Dönmez, 1995; Kayar, 2008: 3).

Oyun çocuğun en etkili iletişim dili olup kendi dünyasını yansıtmaktadır. Çünkü oyun aslında çocuğa göre gerçek yaşamdır ve oyunda yer alan her şey onun dünyasında gerçekliği olan konulardan oluşmaktadır. Çocuk, oyun için kurduğu dünyanın tek hâkimidir. Bu bağlamda çocuğun oyun aracılığıyla kendi iç dünyası ile gerçek dünya arasında anlamlı bir bağ kurduğu ifade edilmektedir (Bozkaya, 1990). Oyunla ilgili yapılan tanımların, açıklamaların ortak noktası; oyunun çocukların

anlaşma ve öğrenme aracı olması, dünyayı keşfetmesini sağlaması, çocuğun en büyük gücü olması (Kayar, 2008: 11; Spodek & Saracho, 2003; Tuğrul, 2010), hayattaki en önemli işi olması ve farklı gelişim ve öğrenme alanlarında pek çok yararının bulunmasıdır (Adak Özdemir & Ramazan, 2012: 2).

Çocuğun yaşı, oyun alanı, oyuncakların özellikleri vb. etkenler oyun oynama davranışı üzerinde etkili olmaktadır (Thompson, 1990; Saracho, 2002). Oyunlar, çocuğun içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortam, çevresel imkânlar, cinsiyeti ile doğrudan ilişkili olup bu etkenlere göre farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir (Özdemir, 2006: 41-42). Ortaya çıkan bu farklılık ve çeşitlilik oyunların tasnifinin yapılmasını gerektirmiştir. Bu konuda yapılan çeşitli yayınlarda yapılan tasniflerde; çocuğun yaşı, oynama yerleri, oyun düzenleri, toplumsal seviye, oyun araç ve gereçleri, oynanma zamanı gibi özellikler dikkate alınmıştır (Kaya, 2009). Çocuklar oyun esnasında, oyundaki rolünün de gereği olan bazı nesnelere ihtiyaç duymaktadır. Çocukların kullandığı bu nesnelere genel olarak oyuncak denilmektedir (Adak Özdemir & Ramazan, 2012: 2). Oyuncak; çocuğun tüm gelişim aşamalarında onun hareketlerine düzen getirmekte, zihinsel, fiziksel, sosyal ve psikolojik alanlardaki gelişimlerini desteklemektedir. Çocuğun oyun esnasında kullandığı her türlü oyun araç-gereci onun hayal gücünü yaratıcı yeteneklerini geliştirmektedir (Oktay, 2002). Çocuk oyun oynarken çevresiyle tam bir uzlaşma içine girerek gördüğü her şeyi oyuncak olarak kullanabilir (Ergün, 1980: 104; Oktay, 2002). Hatta kullandığı oyun malzemelerinin gerçeğine benzemesi de şart değildir. Çünkü çocuk oyun malzemesi olarak kullandığı her çeşit nesneye hayalinde yüklediği anlamlar çerçevesinde yaklaşır ve onunla bu anlam çerçevesinde oynar (Ergün, 1980: 106; Oktay, 2002). Çocukların ilk çağlardan itibaren taş, kemik, kil, tahta vb. malzemeleri oyun malzemesi olarak kullandıkları sonraları bu oyun malzemelerine kumaş, demir vb. de eklenerek sürekli zenginleştiği ifade edilmektedir (Ergün, 1980: 104). Oyuncaklar bu bağlamda yaşanan coğrafyanın ve toplumun kültür yapısını da yansıtarak bir nevi kültür taşıyıcılığı yapmaktadır (Çelebi Bayar, 2007: 234).

Ergün (1980: 106), oyun malzemesiyle oyuncak kavramının farklı olduğunu belirtmektedir. Oyun malzemeleri temelde oyuncak olmayıp, çocuğun hayal gücü ve yaratıcılığıyla oyun içinde oyuncak görevi gören nesnelere. Bir tahta parçasının oyun içinde at olarak kabul edilmesi bu duruma örnek olarak verilebilir. Oyuncak ise daha en başından yapılış belli olan, herkes tarafından oyuncak olduğu kabul edilen nesnelere. Çocuğun bir tahta parçasını yontarak yaptığı topaç ya da evde hazırlanan bez bebek oyuncuğa örnek gösterilebilir. Oyuncak yapımı önce evlerde hazırlanan basit malzemelerle başladığı, sonrasında ise gitgide bir endüstri dalı haline gelerek seri üretim oyuncak döneminin başladığı ifade edilmektedir. Oyuncakların çocuğun farklı alanlardaki becerilerini ve hayal güçlerinin gelişimini desteklediği dikkate alındığında; fabrika yapımı oyuncakların çocukların çok yönlü beceriler kazanmasını desteklemekte ve tüm gelişim alanlarına katkı sağlamakta yetersiz oldukları söylenmektedir (Ergün, 1980: 106; Kim, 2002). Çocukların dünyasına ait olarak kabul edilen oyuncaklar kültürel, eğitsel, ekonomik ve çevresel değerlerin de göstergesi olarak kabul edilmektedir. Çocuklar günümüzde kendi yaptıkları oyuncaklarla oynamamakta; bunun yerine aileler belli bir bütçe ayırarak başkasının hayal gücünün eseri olan fabrikasyon oyuncakları satın almakta ve bu oyuncaklardan da çocukların gelişim özelliklerini olumlu anlamda desteklemesini talep etmektedir (Adak Özdemir & Ramazan, 2012: 3).

Oyun ve oyuncuğun çocukların tüm gelişim alanlarına yaptığı olumlu etkiler bugün pek çok çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Adak Özdemir ve Ramazan'ın (2012) yaptıkları araştırmaya göre oyun ve oyuncakların çocukların gelişim alanlarında önemli etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Egemen, Yılmaz ve Akil'in (2004) oyun, oyuncak ve çocuk üzerine yaptıkları araştırmada oyun ve oyuncuğun çocukların yaşam deneyimi kazanmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu, gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Gökşen'in (2014) oyunun çocukların gelişim alanlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışma sonuçlarına göre oyunlar çocukların ruhsal, fiziksel, sosyal ve kültürel alanlarda olumlu olarak gelişmelerini ve sağlıklı bir birey olmalarını

desteklemektedir. Oyun oynayarak büyüyen çocukların mutlu olma, hayatta kendi istedikleri yolda ilerleme, başarılı olma gibi pek çok yönden daha avantajlı oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca oyun ve oyuncağın eğitim süreçlerinde de çok önemli olduğu belirtilmektedir. Yapılan bu çalışmalarda oyunun ve oyuncağın çocukların gelişim alanlarına yaptığı olumlu yaptığı katkıların yanı sıra geçmişten günümüze uzanan süreçte bir kültür taşıyıcısı olarak görev yaptıkları gerçeğinin de göz ardı edilmemesi gerektiği ifade edilmektedir. Ancak oyun türleri ve oyuncakların günümüzde farklılaşmaya başlamasıyla geleneksel çocuk oyunlarının bir kısmı unutulmaya yüz tutmuştur. Geçmişte oynanan oyunların tespit edilerek alan yazına kazandırılmasının, günümüz oyunlarıyla benzeşen ve ayrışan yönlerinin tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; geçmişte ve günümüzde çocukların nasıl vakit geçirdiğini, oynanan oyun ve oyuncakları, oyuncak malzemelerini, çocukların oynadıkları oyun alanlarını, oyun arkadaşlarını belirlemek ve karşılaştırmasını yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukluğunuzda boş zamanlarınızda neler yapardınız? / Çocuklarınız boş zamanlarında neler yapıyor? Bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Çocukluğunuzda oynadığınız çocuk oyunları nelerdir? / Günümüzde çocuklarınız hangi çocuk oyunlarını oynuyor? Onların oynadığı çocuk oyunları hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Çocukluğunuzda oyunlarınızı nerelerde oynardınız? / Çocuklarınız oyunlarını nerelerde oynuyor? Siz çocuklarınızın oynadığı oyun alanları hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Çocukluğunuzda oyunlarınızı kimlerle oynardınız? / Çocuklarınız oyunlarını kimlerle oynuyor? Sizin bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
5. Çocukluğunuzda oyun oynarken kullandığınız oyuncakları ne şekilde temin ederdiniz? / Çocuklarınız oyuncakları ne şekilde temin ediyorlar? Sizin bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
6. Çocukluğunuzda oynadığınız oyuncaklar ne tür malzemelerden oluşuyordu? / Çocuklarınızın oynadığı oyuncaklar ne tür malzemelerden oluşuyor? Sizin bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında nicel ve nitel yöntemler kullanılabilir. Her iki yöntemin de amacı bir duruma ilişkin sonuçları belirlemektir. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği; bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılarak sonuçlara ulaşılmasıdır. Bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine araştırılır, ilgili durum üzerinde nasıl bir etkiye sahip oldukları ve ilgili durumdan ne düzeyde etkilendikleri belirlenmeye çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005: 77). Creswell (2016: 97) durum çalışmasının araştırmanın hem ürünü hem de nesnesi olabilecek nitel araştırmalar içinde yer alan bir desen olduğunu; gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem veya belli bir zaman aralığında yer alan çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine toplanan bilgilerden elde edilen verilerle bir durum betimlemesi ya da duruma ilişkin temaların belirlenmesini amaçlayan nitel yaklaşım olduğunu söylemektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015 yılında Sivas il merkezinde yaşayan, random yöntemle belirlenmiş yaşları 20 ila 82 arasında değişen toplam 50 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar geçmiş ve günümüzde oynanan oyun ve oyuncakların ve taşıdıkları özelliklerin neler olduğunun belirlenebilmesi amacıyla hem verdikleri yanıtlar hem de yaş kriterleri dikkate alınarak iki farklı gruba ayrılmıştır. Katılımcılara geçmişe ve günümüze yönelik sorulardan oluşan her iki anket formu da uygulanmış, verdikleri yanıtlar değerlendirmeye alınarak hangi grupta yer alacakları tespit edilmiştir. Çalışma planlanırken 51 yaş ve üzerindeki katılımcıların ilk grupta yer almasına karar verilerek kendi çocukluk dönemlerinde oynadıkları oyun ve oyuncaklara ilişkin sorular yöneltmiştir. 50 yaş ve altındaki katılımcıların ise ikinci grupta yer almasına karar verilmiş ve çocuklarının oynadığı oyun ve oyuncaklara ilişkin sorular yöneltmiştir. Anket uygulamaları bittiğinde 51-82 yaş aralığında yer alan 26 katılımcının birinci grubu oluşturduğu, 20-50 yaş aralığında yer alan 24 katılımcının ise ikinci grubu oluşturduğu belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Katılımcı özellikleri		f	%
Cinsiyet	Kadın	20	.40
	Erkek	30	.60
Yaş	20-30 yaş	5	.10
	30-40 yaş	12	.24
	40-50 yaş	9	.18
	51-60 yaş	8	.16
	61-70 yaş	11	.22
	71-82 yaş	5	.10
Eğitim Durumu	Okuma yazması yok	13	.26
	İlkokul	11	.22
	Ortaokul	2	.04
	Lise	8	.16
	Üniversite	16	.32

2.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmalarda kullanılan yöntem ve teknikler arasında araştırmacıların en çok tercih ettiği yöntemler gözlem ve görüşmedir. Glaser ve Straus (1967: 2), nitel araştırmalar için bu yöntem ve tekniklerin tercih edilmesinin nedenlerini araştırılan konu ve olguların ilgili bireylerin bakış açısından belirlenebilmesine ve bireylerin bu bakış açısının oluşmasında etkisi olan toplumsal süreçlerin de ortaya çıkmasına olanak sağlaması şeklinde ifade etmişlerdir. Yapılan bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmış, verilerin toplanması için açık uçlu altı maddelik birinci gruba yönelik bir yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı ilgili alan yazın dikkate alınarak hazırlanmıştır. Daha sonra bu veri setindeki sorulara paralel olarak ikinci gruba yönelik ikinci bir veri seti taslağı hazırlanmıştır. Görüşme tekniği; hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılmakla beraber (Kaptan, 1973: 241; Sönmez & Alacapınar, 2011: 108), nitel araştırma yöntemlerinde daha etkin şekilde kullanıldığı görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005: 119). Görüşme tekniği kullanılarak, belirli bir konu ya da soru hakkında derinlemesine bilgi elde edilmesi (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014: 150); kişilerin bir konu veya duruma ilişkin deneyim, tutum, düşünce, niyet, yorum, zihinsel algı ve tepkilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır (Patton, 2014: 341; Yıldırım & Şimşek, 2005: 120). Sorular, istenilen veriyi sağlamak amacıyla yeterli olma, birbirini destekleme, alana uygunluk, dil açıklığı açısından iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda; sorularda gerekli düzenlemeler yapılmış ve formlara son şekli verilmiştir. Birinci grup için hazırlanan sorular araştırmacı tarafından katılımcılara yöneltilmiş ve alınan veriler görüntülü kayıt cihazı ile depolanmıştır. Görüntülü kayıt cihazının kullanılmasının nedeni birinci grupta yer alan

katılımcıların çoğunluğunun okuma-yazmasının olmamasıdır. İkinci grupta yer alan katılımcılara ise hazırlanan yarı yapılandırılmış form sunulmuş ve katılımcılardan yanıtlarını forma yazmalarını istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analiz edilmesinde frekans analizi, yüzde analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Merriam (2015: 195), tüm nitel araştırmalarda elde edilen belge, not ve her türlü dokümanın öncelikle içeriklerinin incelenmesinin gerekliliği dolayısıyla içerik analiz tekniğinin aslında kullanıldığını belirtmektedir. Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmalarda elde edilen verilerde tekrar eden kelime ve temalar belirlenerek bir araya getirilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005: 227). Miles ve Huberman (2016: 55) araştırmalarda katılımcılardan elde edilen karmaşık bir şekilde bulunan verilerin araştırma amaçları doğrultusunda bir araya getirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Tekrar eden kelime, kelime grubu ve kavramlar (Büyüköztürk vd., 2014: 246), tespit edilip düzenlenirken sırasıyla veriler kodlanır, ana tema ve varsa alt temalar olabildiğince net bir şekilde tespit edilir, uygun bir şekilde düzenlenir ve ortaya çıkan bulgular tanımlanarak araştırma amaçları doğrultusunda yorumlanır (Patton, 2014: 453; Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Yapılan bu araştırmada elde edilen veriler araştırmacı ve bir diğer araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, bu kodlamalar bir araya getirilerek ortak kodlamalar tespit edilmiştir. Kodlamalar üzerinde yapılan bu çalışmadan sonra birkaç haftalık bir bekleme süresi verilmiş ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiştir. Yapılan kodlamalarda gizlilik ilkesine riayet edilerek araştırmaya katılan katılımcıların bilgileri kullanılmamış ve her bir katılımcı için bir kod numarası ve cinsiyetlerini belirten bir harf kullanılmıştır. Örneğin: “**16-K**” olarak kodlanan katılımcı 16 kod numarası kullanılan katılımcıyı ve cinsiyetinin kadın olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularında kullanılan örnek ifadeler yer verilirken bu kodlamalar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler sonucunda tablolar oluşturulmuş ve iki haftalık bir ara verilerle tekrar tablolar gözden geçirilmiş ve düzeltilmesi gereken noktalar düzeltilmiştir. Bu sayede verilerin daha ayrıntılı ve derinlemesine sunulması amaçlanmaktadır (Creswell, 2016: 184).

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın amaçları bağlamında çalışmaya katılan katılımcılardan oyun ve oyuncaklara ilişkin elde edilen verilere yer verilmiştir.

“Çocukluğunuzda boş zamanlarınızda neler yaptınız?” sorusuna ilişkin olarak birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. İlk grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların geçmişte boş zamanlarını nasıl geçirdiğine ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Oyun oynardık	26	100.00	14	Evde otururduk	1	3.85
2	Hayvanlara bakardık	7	26.92	15	Örgü örerdik	1	3.85
3	Çalışırdık	3	11.54	16	İp eğirirdik	1	3.85
4	Tarlada çalışırdık	3	11.54	17	Yün tarardık	1	3.85
5	Ev işi yapardık	3	11.54	18	Kilim dokurduk.	1	3.85
6	Gezerdik	3	11.54	19	Dışarıda oturup etrafı seyrederdik	1	3.85
7	Madımak toplardık	2	7.69	20	Çiçek toplardık		3.85
8	Su taşırdık	2	7.69	21	Hamur yoğururduk	1	3.85
9	Halay çekerdik	2	7.69	22	Ekmek yapardık	1	3.85
10	Karpuz toplardık	1	3.85	23	Kuzu yayardık		3.85
11	Bahçede çalışırdık	1	3.85	24	Köy odasında hizmet ederdik	1	3.85

12	Düven sürerdik	1	3.85	25	Harmanları beklerdik	1	3.85
13	Köy odasında halk hikâyeleri dinlerdik	1	3.85	26	Köy odasında Sîret-Mızraklı İlmihal dinlerdik	1	3.85

Tablo 2’deki çocukların geçmişte ne şekilde vakit geçirdiğine ilişkin birinci grupta yer alan 24 katılımcının verdiği yanıtlara ve kendi içlerindeki yüzdelerine bakıldığında katılımcıların % 100.00 oyun oynardık; % 26.92 hayvanlara bakardık; eşit oranlarda olmak üzere % 11.54 çalışırdık, tarlada çalışırdık, ev işi yapardık, gezerdik; eşit oranlarda olmak üzere % 7.69 madımak toplardık, su taşırdık, halay çekerdik... şeklinde devam eden 26 farklı yanıt verdikleri belirlenmiştir.

“Çocuklarınız boş zamanlarında neler yapıyor? Bu konuda düşünceleriniz nelerdir?” sorularına ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. İkinci grupta (20-50 yaş) yer alan katılımcıların çocuklarının günümüzde boş zamanlarını nasıl geçirdiğine ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%	Katılımcı Yanıtları	f	%	
1	Oyun oynama	16	66.67	10	Top oynama	2	8.33
2	Televizyon izleme	13	54.17	11	Resim yapma	2	8.33
3	Bilgisayar-tablet oynama	11	45.83	12	Bisiklete binme	2	8.33
4	Kitap okuma	6	25.00	13	Ders çalışma	1	4.17
5	Oyuncaklarla oynama	5	20.83	14	Yürüyüş yapma	1	4.17
6	Arkadaşlarıyla vakit geçirme	3	12.50	15	Sohbet etme	1	4.17
7	Çizgi film izleme	3	12.50	16	Dinlenme	1	4.17
8	Zekâ oyunları oynama	3	12.50	17	Uyuma	1	4.17
9	Akıllı telefonla oynama	2	8.33	18	Masa tenisi oynama	1	4.17

Tablo 3’teki çocukların günümüzde ne şekilde vakit geçirdiğine ilişkin ikinci grupta yer alan 26 katılımcının verdiği yanıtlara ve kendi içlerindeki yüzdelerine bakıldığında katılımcıların % 66.67 oyun oynama, % 54.17 televizyon izleme, % 45.83 bilgisayar-tablet oynama, % 25.00 kitap okuma, % 20.83 oyuncaklarla oynama, eşit oranlarda olmak üzere % 12.50 arkadaşlarıyla vakit geçirme, çizgi film izleme, zekâ oyunları oynama... şeklinde devam eden 18 farklı yanıt verdikleri belirlenmiştir.

İkinci grupta yer alan katılımcıların çocukların boş zamanlarını geçirme etkinliklerine yönelik olarak ebeveynler teknolojinin çocukların sosyal hayatını olumsuz etkilediğini ve onları yalnızlaştırdığını ifade etmişlerdir. Çocukların televizyon karşısında çok fazla vakit geçirdiklerini ve bunu doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda verilmiştir.

8-E: “Bilgisayar başında geçiriyorlar. Teknoloji birçok imkânı çocukların önüne getiriyor ama onların sosyal hayatını bitiriyor. Gerçek hayattan koparıyor. Sanal âleme gömüyor. Toplum hayatında paylaşım kalkıyor. İnsanlar yalnızlaşıyor. Beşeri ilişkiler zayıflıyor. Sağlıklı bir durum olduğunu düşünmüyorum. Sokak oyunlarını, grup oyunlarını alternatif olarak öneririm ancak konu, komşu, hısım, akraba, çocuklarıyla yapabilecekleri sosyal ilişkilerini geliştiren, paylaşımı geliştiren oyunları öneririm. Günümüzde insanların paylaşım ve birbirine katlanma kültürleri yok olduğu için bu oyunları gerçekleştirmek de zor.”

10-E: “Çocuğumuzu kendi halinde bıraktığımızda genelde televizyonda çocuk programı izlemek, tablette oyun oynamak veya bilgisayarda kayıtlı olan animasyon filmleri izleri izlemek istiyor. Oyuncaklarıyla oynuyor, resim yapıyor.”

16-K: “Yaşadığımız zaman teknoloji çağı olduğu için çocuklarım zamanlarını bilgisayar başında geçirmeyi tercih ediyorlar. Akıllı telefonlarla uğraşıyorlar. Bu durum hiç hoşuma gitmese de müdahale edemiyorum.” şeklinde yanıtlar alınmıştır.

“Çocukluğunuzda oynadığınız oyunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İlk grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunlara ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Çelik çomak	13	50.00	36	Filakka	1	3.85
2	Gelincilik	10	38.46	37	Tut oyunu	1	3.85
3	Bebek	10	38.46	38	Birdirbir	1	3.85
4	Saklambaç (Saklambicik)	10	38.46	39	Tombul toplamaca	1	3.85
5	Aşık oyunu (kemikle)	9	34.62	40	Sapan	1	3.85
6	Evcilik	8	30.77	41	Gelin-damat oyunu	1	3.85
7	Salıncakta sallanmaca	8	30.77	42	Türkü söylemek	1	3.85
8	Yüzük (fincan, kapak)	7	26.92	43	Dört dombalak	1	3.85
9	Araya gitti	4	15.38	44	Üçtaş	1	3.85
10	Top oyunu	4	15.38	45	Bebek düğünü	1	3.85
11	Beştaş	4	15.38	46	Kale kapmaca	1	3.85
12	Bilye-misket-cıncık (kuyu, üçgen)	3	11.54	47	Taşla oynanan öküz çekmece	1	3.85
13	Yumurta yuvarlamaca	3	11.54	48	Baca oyunu	1	3.85
14	Ceviz	3	11.54	49	Dombi	1	3.85
15	Körebe	3	11.54	50	Düğme Oyunu	1	3.85
16	Tütüncü-kolcu	3	11.54	51	Masal dinlemek	1	3.85
17	Hoplamaç	2	7.69	52	Kızdırma	1	3.85
18	Mani söyleme	2	7.69	53	Keçecoş	1	3.85
19	Ağaç düdüğü, flüt çalma	2	7.69	54	Kağnı oyunu	1	3.85
20	Çizgi	2	7.69	55	Halay	1	3.85
21	Bulgur çekme oyunu	2	7.69	56	Saya gezmece	1	3.85
22	Topaç	2	7.69	57	Kovalamaca	1	3.85
23	Gödelek	2	7.69	58	Kızak	1	3.85
24	İp atlamaca	2	7.69	59	Boca	1	3.85
25	Naldırnaç	1	3.85	60	Yarış oyunu	1	3.85
26	Dombalak,	1	3.85	61	Köşe kapmaca	1	3.85
27	Kayış Kızdı	1	3.85	62	Uzun eşek	1	3.85
28	Teklemtaş	1	3.85	63	Cirit	1	3.85
29	Çömlek yapma oyunu	1	3.85	64	Güreş	1	3.85
30	On bir taş	1	3.85	65	Yumruk	1	3.85
31	Aç kapıyı bezirgân başı	1	3.85	66	Çoban çeliği	1	3.85
32	Sekmebenden	1	3.85	67	Çuval oyunu	1	3.85
33	Kartopu	1	3.85	68	Çüşbindi	1	3.85
34	Patırpat	1	3.85	69	Çiğdem oyunu	1	3.85
35	Metlik-değnek	1	3.85	70	Mendil oyunu (yağ satarım, bal satarım)	1	3.85

Tablo 4 incelendiğinde; ilk grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular sonucunda geçmişte oynanan % 50.00 çelik-çomak; eşit oranlarda olmak üzere % 38.46 bebek, gelincilik, saklambaç; % 34.62 aşık oyunu; eşit oranlarda olmak üzere % 30.77 evcilik, salıncak; % 26.92 fincan-yüzük; eşit oranlarda olmak üzere % 15.38 beştaş, araya gitti, top oyunu; eşit oranlarda olmak

üzere % 11.54 bilye-misket, yumurta yuvarlamaca, ceviz, körebe, tütüncü-kolcu... şeklinde devam eden 70 farklı oyun tespit edildiği görülmektedir.

“Günümüzde çocuklarınız hangi oyunları oynuyorlar? Onların oynadığı oyunlar hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. İkinci grupta (20-50 yaş) yer alan katılımcıların çocuklarının günümüzde oynadıkları oyunlara ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Bilgisayar oyunları	12	50.00	18	Körebe	1	4.17
2	Zekâ oyunları	9	37.50	19	Köşe kapmaca	1	4.17
3	Futbol	7	29.17	20	Uçurtma	1	4.17
4	Saklambaç	6	25.00	21	El üstünde kimin eli	1	4.17
5	Monopoli	6	25.00	22	Doktor seti	1	4.17
6	Oyuncak	5	20.83	23	Kâğıttan kuş	1	4.17
7	İp Atlama	4	16.67	24	Serbest zaman oyunları	1	4.17
8	Çizgi	4	16.67	25	Sek sek	1	4.17
9	Evcilik	3	12.50	26	Karate	1	4.17
10	Yakan top	3	12.50	27	Renk-şekil oyunları	1	4.17
11	Lego	3	12.50	28	Badminton	1	4.17
12	Kovalamaca	2	8.33	29	Polis seti	1	4.17
13	Misket	1	4.17	30	Savaş-dövüş	1	4.17
14	El el epenek	1	4.17	31	Güreş	1	4.17
15	Tenis	1	4.17	32	Kelime oyunu	1	4.17
16	Bisiklet	1	4.17	33	Yakalamaca	1	4.17
17	Eşleştirme kartları	1	4.17				

Tablo 5’teki bulgulara göre anne-babaların çocuklarının oynadığı oyunlara ilişkin verdikleri bilgiler sonucunda günümüz çocuklarının % 50.00 bilgisayar oyunları; % 37.50 zekâ oyunları; % 29.17 futbol; eşit oranlarda olmak üzere % 25.00 saklambaç, monopoli; % 20.83 oyuncak; eşit oranlarda olmak üzere % 16.67 ip atlama, çizgi; eşit oranlarda olmak üzere % 12.50 evcilik, yakan top, lego... şeklinde devam eden 33 farklı oyun oynadığı tespit edilmiştir.

İkinci grupta yer alan katılımcılar çocuklarının ağırlıklı olarak teknolojik oyunlar oynadığını, geçmişte kendilerinin oynadıkları oyunların çocukları tarafından bilinmediğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda verilmiştir.

5-E: “Futbol, oyun oynuyorlar. Bu oyunları bilmiyorum ve onlar da benim çocukken oynadığım oyunların hiçbirini bilmiyor.”

8-E: “Sanal âlemdeki oyunlar (bilgisayar oyunları),maalesef bizim bu imkânları 50 yıl önce bulmamız mümkün değildi. Ama bizim oyunlarımız daha insani, daha doğal, daha paylaşımcı oyunlardı. Birdirbir, arayandı, spor oyunları vs.”

16-K: “Küçük oğlum ara sıra bilgisayar ya da tablet başına geçse de evin içinde kendi kendine oyun kurduğu da oluyor. Oyuncaklarıyla oynuyor. Araba sürme taklidi yapar. Sokakta saklambaç oynar. Bisiklet sürer. Ama benim çocukluğumdaki zengin mahalle ve oyun kültürü şu an yoktur.”

20-E: “Logo, yapboz, araba ve diğer oyuncaklarla oynuyorlar. Benim zamanımdaki hiçbir çocuk oyununu bilmiyorlar.”

Hem birinci grup hem de ikinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında ortak oyun sayısının sekiz olduğu belirlenmiştir. Bu oyunlar: saklambaç, evcilik, ip atlamaca, misket, körebe, kovalamaca, çizgi ve köşe kapmaca oyunlarıdır.

“Çocukluğunuzda oyunlarınızı nerelerde oynardınız?” sorusuna ilişkin olarak birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Birinci grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların oyun oynadıkları alanlara ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Sokakta	26	100,00
2	Doğada	26	100,00
3	Evde	15	57.69
4	Bahçede	13	50.00

Tablo 6’dayer alan bulgular incelendiğinde ilk grupta yer alan katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyun alanlarına ilişkin olarak % 100.00 sokakta, % 100.00 doğada, % 57.69 evde, % 50.00 bahçede şeklinde dört farklı yanıt verdikleri belirlenmiştir.

“Çocuklarınız oyunlarını nerelerde oynuyor? Siz çocuklarınızın oynadığı oyun alanları hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorularına ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. İkinci grupta (20-50 yaş) yer alan katılımcıların çocuklarının oyun oynadıkları alanlara ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Evde	16	66.67
2	Bahçede	8	33.33
3	Parkta	5	20.83
4	Sokakta	4	16.67
5	Okulda	3	12.50
6	Misafirlikte	2	8.33
7	Doğada	1	4.17
8	Markette	1	4.17
9	Yolun ortasında	1	4.17

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde ikinci grupta yer alan katılımcıların çocukluklarının oyun alanlarına ilişkin olarak % 66.67 evde, % 33.33 bahçede, % 20.83 parkta, % 16.67 sokakta, % 12.50 okulda, % 8.33 misafirlikte... şeklinde devam eden 9 farklı yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çocuklar oyunlarını daha çok kapalı mekânlarda oynuyorlar. Bunun nedeninin ise oyun alanlarının yetersizliği, güvenlik sorunları ve günümüzdeki oyunların daha çok bilgisayar üzerinden oynanması olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin ifadelerinden örneklere aşağıda verilmiştir.

11-E: “Günümüzde oyun alanı olarak en fazla ev kullanılıyor. Dışarıdaki oyun alanları yeterince güvenilir değil. Çok fazla oyun alanı yok bu yüzden de kapalı mekânlar oyun alanı olarak kullanılıyor.”

13-E: “Genelde evde. Misafirliğe gidildiğinde yaşlılarıyla. Kışın ise tamamen evdeler. Ara sıra parka gidiyorlar...”

23-K: “Ne yazık ki evde. Bahçeli bir ortam olmadığı için, kapının önünde oynamaları da tehlikeli olduğu için dört duvar arasında oynuyorlar.”

24-K: “Sokakta, yolun ortasında. Araçların arasında oynuyorlar. Oyun alanları yo ve bunlar da güvenli değil.”

Birinci grupta ve ikinci grupta yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında birinci grupta yer alan katılımcıların tamamının oyunlarını sokak ve doğada oynadıklarını ifade ettikleri; ikinci grupta yer alan katılımcıların ise çocuklarının daha çok evde ve bahçede oynadıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir.

“Çocukluğunuzda oyunlarınızı kimlerle oynardınız? / Çocuklarınız kimlerle oyun oynuyor? Sizin bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” sorularına ilişkin olarak birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Birinci grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların ve ikinci grupta (20-50) yer alan katılımcıların çocuklarının kimlerle oyun oynadıklarına ilişkin bulgular

	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
Grup 1	1	Arkadaşlarımızla	26	100.00
	1	Bireysel	17	70.83
Grup 2	2	Arkadaşlarıyla	13	54.17
	3	Kardeşiyle	4	16.67
	4	Ebeveynleriyle	3	12.50

Tablo 8’de sunulan birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamının oyunlarını % 100.00 arkadaşlarıyla oynadıkları belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre çocuklarının % 70.83 bireysel, % 54.17 arkadaşlarıyla, % 16.67 kardeşiyle, % 12.50 ebeveynleriyle oyun oynadıkları tespit edilmiştir.

79

İkinci grupta yer alan katılımcılar bunun nedeninin aile yapısının değişmesi, çocuk sayısının az olması, zamanın değişmesi, güvenlik sorunları vb. olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu soruya ilişkin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

2-E: “Bireysel oynuyorlar. Doğru değil ama sistem buna doğru gidiyor.”

10-E: “Daha çok bireysel oynuyorlar. Ancak anlayabildikleri, beraber oyun oynayabildikleri arkadaşları olunca daha mutlu oluyorlar. Aile yapısının değişmesi, çekirdek yapı denilen yapıya dönüşümden dolayı çocuklar yalnız büyüyorlar. Çocuk sayısının 1-2 olması eski ailelerdeki 4-5 çocuğun birlikte büyümesine göre oldukça farklı.”

12-E: “Bireysel oyunlar. Ona oyunlarında ben eşlik ediyorum. Aslında çoklu ortamlarda büyümesinin daha verimli olacağını düşünüyorum.”

Birinci ve ikinci grupta yer alan katılımcıların yanıtları karşılaştırıldığında birinci gruptaki katılımcıların tamamının oyunlarını arkadaşlarıyla oynadıkları ikinci gruptaki katılımcıların çocuklarının ise daha çok bireysel olarak oyun oynadıkları tespit edilmiştir.

“Çocukluğunuzda oyun oynarken kullandığınız oyuncakları nasıl temin ederdiniz?/ Çocuklarınız oynadıkları oyuncakları nereden temin ediyorlar? Sizin bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” sorularına ilişkin olarak katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Birinci grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların ve ikinci grupta (20-50) yer alan katılımcıların çocuklarının oyuncakları temin etmelerine ilişkin bulgular

	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
Grup 1	1	Kendimiz yapardık	26	100.00
	2	Çevremizdeki doğal malzemeleri oyun aracı olarak kullanırdık	26	100.00
	3	Evden oyun için eşya getirirdik	2	7.69
Grup 2	1	Oyuncakçıya gidip birlikte alıyoruz.	21	87.50
	2	Arkadaşları ve aile tarafından temin edilen oyuncakları karşılıklı değişerek.	2	8.33

Tablo 9'a göre birinci grupta yer alan katılımcılardan elde eden bulgular neticesinde çocukluklarında oynadıkları oyuncaklar hakkında % 100.00 kendimiz yapardık, % 100.00 çevremizdeki malzemeleri kullanırdık, % 7.69 evden oyun için eşya getirirdik şeklinde üç farklı yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oyuncaklarını ne şekilde temin ettiklerine ilişkin olarak sorulan soruya verdikleri yanıtlar doğrultusunda çocuklarının oyuncaklarını % 87.50 oyuncakçıya gidip birlikte alıyoruz ve % 8.33 arkadaşları ve aileden değişerek temin edilen oyuncakları karşılıklı değişerek şeklinde iki farklı yanıt verdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların çocuklarının oyuncaklarını nasıl temin ettiklerine ilişkin olarak belirttikleri görüşlerden örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

1-K: “Oyuncakçıya gidip birlikte alıyoruz. Farklı alternatifler bulmak zor. Eskiden el yapımı oyuncaklar yaparlarmış. Bu da çocuklar için çok kıymetli ve değerli olurdu. Ama günümüzde çocuklar her istediklerine ulaştıkları için çok önemi ve kıymeti de olmuyor.”

4-E: “Genellikle satın alıyoruz. Eskisi gibi hiçbir şey doğal değil ve bu bize maddi sıkıntı yaşıyor. Almasak çocuklarımız dinlemiyor.”

24-K: “Oyuncakçıdan benim belirlediği ve onu ihtiyacı olan iki oyuncak arasında seçim yaptırarak alıyorum. Bu şekilde karar veriyor. Ben aldığımda internette alıyorum bazen. Alternatif olarak bence her şehre çocuk kütüphanesinin, oyuncaklarının, kıyafetlerinin satıldığı bir alışveriş merkezi yapılmalı. Sadece çocuklar üzerine çalışmalı. Bu şekilde aynı yaş grubunda çocukları olan ailelerin de kaynaşması sağlanmış olur.”

Birinci ve ikinci grupta yer alan katılımcıların araştırma sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar karşılaştırıldığında; ilk gruptaki katılımcıların oynadıkları oyuncakları daha çok kendilerinin yaptığı ve çevrelerindeki nesnelere oyuncak olarak kullandıkları görülmektedir. İkinci gruptaki katılımcılar ise çocuklarının oynadıkları oyuncakları genel olarak hazır olarak oyuncakçıdan aldıklarını belirtmişlerdir.

“Çocukluğunuzda oynadığınız oyuncaklar ne tür malzemelerden oluşuyordu?” sorusuna ilişkin olarak birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Birinci grupta (51-82 yaş) yer alan katılımcıların oynadıkları oyuncakların ne tür malzemeden oluştuğuna ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%	No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Ağaç	26	100.00	12	Ceviz	3	11.54
2	Taş	11	42.31	13	Yumurta	3	11.54
3	Bez	10	38.46	14	Kemik	3	11.54
4	Fincan	7	26.92	15	Kar	2	7.69
5	Mendil	5	19.23	16	Teneke kutu	2	7.69
6	İp	5	19.23	17	Çuval	1	3.85
7	Şeker pancarı	4	15.38	18	Minder	1	3.85
8	Küp, kiremit kırıkları	4	15.38	19	Tombul bitkisi	1	3.85

9	Toprak	4	15.38	20	Çiğdem bitkisi	1	3.85
10	Top	4	15.38	21	Düğme	1	3.85
11	Bilye-misket	3	11.54	22	Kemer	1	3.85

Tablo 10’da sunulan ilk grupta yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 100.00 ağaç, % 42.31 taş, % 38.46 bez, % 26.92 fincan, % 19.23 ip, mendil, % 15.38 şeker pancarı, top, toprak, küp-kiremit kırıkları... şeklinde devam eden 22 farklı yanıt verdikleri görülmektedir.

“Çocuklarınızın oynadığı oyuncaklar ne tür malzemelerden oluşuyor? Sizin bu konudaki düşünceleriniz nelerdir?” sorularına ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. İkinci grupta (20-50 yaş) yer alan katılımcıların çocuklarının oynadıkları oyuncakların ne tür malzemeden oluştuğuna ilişkin bulgular

No	Katılımcı Yanıtları	f	%
1	Hazır plastik oyuncaklar	21	87.50
2	Bilgisayar	12	50.00
3	Top	9	37.50
4	Oyun setleri	9	37.50
5	İp	4	16,67
6	Bisiklet	3	12.50
7	Bilye-misket	1	4.17

Tablo 11’de sunulan ikinci grupta yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde % 87.50 hazır oyuncaklar, % 50.00 bilgisayar, eşit oranlarda olmak üzere % 37.50 oyun setleri, top, % 16.67 ip... şeklinde devam eden 7 farklı yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çocuklarının oynadıkları oyuncakları genel olarak hazır olarak aldıkları için kullanılan malzemenin de plastik olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların bu konudaki düşüncelerini belirten örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

12-E: “Ben oyuncakçıdan alıyorum. Farklı olarak ise ahşap malzemeden yapılan oyuncakların daha sağlıklı olduğu için tercih edilebileceğini veya doğadaki toprak, taş, ağaç parçaları kullanılarak oyun oynanabileceğini düşünüyorum. Toprak ve çamurdan yapılan şekiller çocuğun hem sağlığı açısından hem de el becerisini geliştirme açısından bence daha faydalı. Ancak günümüzde bu biraz zor.”

16-K: “Biz alıyoruz. Önceden büyüklerimiz kızlara evde bez bekler, erkeklere topaçlar, uçurtmalar, kâğıt oyuncaklar yapardı. O devir şimdi kapanmış gibi görünüyor. Biz ebeveynler olarak bu tarz alternatifleri çocuklarımıza sunabiliriz. Hazır oyuncaklar bizleri tembelleştirdi.”

Birinci ve ikinci gruptaki katılımcıların yanıtları karşılaştırıldığında; top, ip ve bilye/misketin ortak verilen cevaplar olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre çocukların geçmişte ne şekilde vakit geçirdiğine ilişkin birinci grupta yer alan katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde; oyun oynardık,, hayvanlara bakardık, çalışırdık, tarlada çalışırdık, ev işi yapardık, gezerdik, madımak toplardık, su taşırdık, halay çekerdik... şeklinde devam eden 26 farklı şekilde yanıt verdikleri belirlenmiştir. Çocukların günümüzde ne şekilde vakit geçirdiğine ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde; oyun oynama, televizyon izleme, bilgisayar-tablet oynama, kitap okuma... şeklinde devam eden 18 farklı yanıt verdikleri belirlenmiştir. İki grupta yer alan

katılımcıların verdikleri tek ortak yanıtın “*oyun oynama*” olduğu belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcılar çocuklarının boş zamanlarını genel olarak teknolojik araçlarla geçirdiklerini belirterek bu durumun onları bireyselleştirerek yalnızlığa ittiğini, onların sosyalleşmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bedirhanoglu'nun (2011: 127) yaptığı tez çalışması da bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yavuzer (2000) çocukların oyun oynarken kendilerini daha kolay ifade ettiklerini, düşüncelerini paylaştıklarını belirterek oyunun bu anlamda çocukluk dönemi için vazgeçilmez bir eylem olduğunu söylemektedir. Hüttenmoser ve Degen-Zimmerman (1995) ise oyunun bireyin hayatında ne kadar önemli olduğunu altını net bir şekilde çizerek oyun oynama ve serbest hareket olanağı sunulmayan çocuklarda kişisel ve sosyal gerilik görüldüğünü söylemektedir. Koptagel (1978) oyun oynama olanağından yoksun bırakılan çocukların bedensel ve bilişsel enerjilerini boşaltamamalarının sonucunda saldırganlık duygusuna yöneldikleri belirtilmiştir. Bu durumun ise ileride nevroitik kişiliğe zemin hazırladığını savunmaktadır. Geçmişteki çocukların boş vakitlerinde oyun oynadıklarını ancak günümüzdeki çocukların ise daha çok televizyon ve bilgisayar oyunları oynadıklarını tespit edilmiştir. Egemen vd. (2004), günümüzde televizyon vb. teknolojik araçların çocukların hayatlarında önemli bir rolü olduğunu belirterek bu durumun onların obezite başta olmak üzere farklı sağlık sorunları yaşamalarına neden olduğunu, sosyalleşmelerini olumsuz etkilediğini, gerçek kavramını algılamakta zorlanmalarını ve şiddet eğilimlerinin artmasına neden olabildiğini; ebeveynlerin olumsuz durumlarla karşılaşmamak için çocukların vakit geçirdikleri teknolojik araçları kontrollü olarak kullanmalarına izin vermeleri gerektiğini söylemektedir.

Birinci grupta yer alan katılımcıların çocukken oynadıkları oyunların, çelik-çomak, bebek, gelincilik, saklambaç, aşık oyunu, evcilik, salıncak, fincan-yüzük... şeklinde devam ettiği ve sayılarının 70'e ulaştığı tespit edilmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oynadığı oyunların ise bilgisayar oyunları, zekâ oyunları, futbol, saklambaç... şeklinde devam ettiği ve sayısının 33 olduğu belirlenmiştir. Birinci ve ikinci grupta yer alan katılımcıların yanıtları karşılaştırıldığında sadece sekiz oyunun “*saklambaç, evcilik, ip atlamaca, misket, körebe, kovalamaca, çizgi ve köşe kapmaca*” ortak yanıtlar arasında yer aldığı belirlenmiştir. İlk grupta yer alan katılımcıların bahsettikleri oyunların çok büyük bir kısmının bugün artık oynanmıyor olması düşündürücüdür. Geçmişte oynanan oyunların çoğunluğunun dışarıda ve geniş alanlarda oynandığı bugün ise çocukların bu imkânı bulamamaları sonucunda daha çok evlerde bilgisayar başında ya da futbol sahası gibi amacı belli spor alanlarında oynamayı tercih ettikleri söylenebilir. Ortak yanıtlar dışında kalan 62 oyunun bugün nasıl oynanacağını bilen kişilerin sayısının azaldığı dikkate alınca bu oyunların nasıl oynandığı, kuralları vb. özelliklerinin belirlenmesi kültürel devamlılık için önemli görülmektedir. İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oynadıkları oyunlarla ilgili düşüncelerine baktığımızda çocuklarının ağırlıklı olarak teknolojik oyunlar oynadığını belirterek geçmişte oynanan oyunların şimdiki çocuklar tarafından bilinmediği ve geçmişteki mahalle kültürünün şu an yaşamadığını düşündükleri görülmektedir. Artar, Onur ve Çelen'in (2004: 127) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre de geçmişte oynanan oyunların günümüzde artık oynanmadığı; oyun sayıları, oyun türleri ve grup oyunlarının geçmişten günümüze doğru azaldığı belirlenmiştir. Yani geçmişte oynanan oyunlar günümüze doğru süreklilik göstermemektedir. Bu sonuçlar; kültür taşıyıcı öğeler arasında yer alan çocuk oyunlarının kayıt altına alınmadığı zaman bir süre sonra yok olacağını ortaya koymaktadır. Oksal'ın (2004: 106) çalışmasında oyunun kuşaklararası iletişimi sağlayan bir köprü vazifesi gördüğü ve bu bağlamda geçmişteki oyunların günümüzdeki çocuklara öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Yine benzer şekilde Tören'in (2011: 162) yaptığı tez çalışmasında geçmişteki oyunlarla günümüzdeki oyunların farklılaştığı ve günümüzde oyunların bilgisayar odaklı olduğu belirlenmiştir. Zamanın her alanda çok hızlı değiştiği ifade edilmekle beraber bu oyunların artık oynanmamasının nedenleri üzerinde düşünülmesi gerekmektedir. Çünkü geçmişimizden bugüne miras kalan her türlü bilgi bizim kimliğimiz olarak tanımlanmaktadır.

İlk grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgular sonucunda çocukluklarında oyun oynadıkları alanların sokakta, doğada, evde, bahçede şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oyun oynadığı alanların ise evde, bahçede, parkta, sokakta, okulda, misafirlkte... şeklinde sıralandığı görülmektedir. Birinci gruptaki katılımcıların yanıtlarına bakıldığında ilk sırada verilen yanıtların sokak ve doğa olduğu ikinci grupta yer alan katılımcıların yanıtlarında ise ev ve bahçe olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların artık açık havada değil daha çok kapalı ortamlarda oyun oynadığını göstermektedir. Belirtilen bu durumun nedenlerine ilişkin olarak ikinci grupta yer alan katılımcıların görüşleri incelendiğinde; oyun alanlarının yetersizliği, güvenlik sorunları ve günümüzdeki oyunların daha çok bilgisayar üzerinden oynanması vb. sebeplerin öne çıktığı tespit edilmiştir. Çok, Artar, Şener ve Bağlı'nın (2004: 26) yaptıkları çalışmada çocukların gelişimlerinde açık havada oynanan oyunların olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca günümüzdeki çocukların sokak oyunlarını daha az oynadıkları da tespit ettikleri bulgular arasında bulunmaktadır. Çocukların açık havada oynamalarının onların tüm gelişim alanlarına ilişkin olarak yaptığı olumlu katkılar pek çok araştırmayla desteklenmektedir. Kuşluoğlu (2013: 15-16) yaptığı tez çalışmasında oyunun çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal anlamda olumlu etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Oyunların oynandığı mekânların onların oyun esnasında gelişimlerini destekleyecek imkânlarla sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Titman (1994) doğal oyun ortamlarının çocukların gelişimlerini daha olumlu desteklediğini ve onlar için daha cazip olduğunu söylemektedir. Bu konuda Frost ve Campell (1985) de oyun alanlarının doğal olmasının ve çeşitlilik içermesinin çocukların gelişimi için önemli olan yaratıcı oyunu desteklediğini belirtmektedir. Çocukların oyun oynarken kendilerini özgür ve güvende hissetmeleri, rahat hareket edebilmeleri için uygun olan oyun alanları çevreleriyle olan etkileşimlerini, farkındalıklarını geliştirmektedir (Pate, Baranowski, Dowda & Trost, 1996). Bağlı (2004: 40) çocukların oyun oynadıkları alanların fiziksel olarak çocuklara uygun hale getirilmesinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Artar vd.'nin (2004: 126) yaptıkları çalışmada da geçmişte oynanan oyunların açık alanlarda olduğu ancak günümüzdeki çocukların oyunlarını daha çok kapalı alanlarda oynadıkları tespit edilmiştir. Erbay ve Durmuşoğlu Saltalı'nın (2012: 254) yaptıkları çalışmada günümüzdeki çocukların oyun alanı olarak daha çok evi kullandıkları belirlenmiştir.

Birinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların tamamının oyunlarını arkadaşlarıyla oynadıkları belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcılardan elde edilen veriler incelendiğinde; çocuklarının bireysel, arkadaşlarıyla, kardeşiyle, ebeveynleriyle oyun oynadıkları tespit edilmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcılar çocuklarının ağırlıklı olarak bireysel oyun oynamalarının nedenlerin; aile yapısının değişmesi, çocuk sayısının günümüzde az olması, güvenlik sorunları vb. olarak ifade etmişlerdir. Kayar (2008: 9) oyunun çocukların gelişim alanlarını olumlu desteklediğini belirterek grup içinde oynanan oyunlar sayesinde çocukların toplumsal rollerini daha iyi kavradığını, benimseyerek pekiştirdiğini, kişilik çizgilerinin daha net ortaya çıktığını söylemektedir. Tören (2011: 28) de çocukların arkadaşlarıyla oynadıkları oyunlar aracılığıyla farklı istek ve beklentilerini onlara iletebildiğini, çıkan anlaşmazlıklar üzerinde çözüm stratejileri geliştirmek zorunda kaldığını, sağlıklı iletişim kurma zorunluluğunu öğrenebildiğini belirtmiştir. Çocukların grup içinde arkadaşlarıyla oynamasının onların her türlü gelişim alanına yönelik olumlu etkisini ortaya koyan bu çalışmalar dikkate alındığında günümüz çocuklarının oyunlarını genellikle bireysel olarak oynamalarının onların gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Ergün (1980) diğer çocuklarla iletişim kurmayan ve bireysel olarak büyüyen çocukların daha sonra karşılaşacakları her türlü sosyal ortamda iletişim, uyum sorunu yaşayacağını ifade ederek, onların diğer çocuklarla birlikte oynamaları için büyüklerin gerekli ortamları sağlamasının önemli olduğunu ifade etmektedir.

Birinci grupta yer alan katılımcılardan elde eden bulgular neticesinde çocukluklarında oynadıkları oyuncaklara ilişkin yanıtların kendimiz yapardık, çevremizdeki malzemeleri kullanırdık, evden alırdık şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcıların verdikleri

yanıtlar doğrultusunda çocuklarının oyuncaklarını oyuncakçıdan, arkadaşları ve aileden değişerek şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Birinci grupta yer alan katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde oynadıkları oyuncakları kendilerinin yaptığı, çevrelerindeki her türlü nesneyi oyuncak olarak kullandıkları belirlenmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oyuncaklarını genel olarak hazır olarak oyuncakçıdan aldıkları tespit edilmiştir. Onur, Çelen, Çok, Artar ve Şener'in (2004: 57) çalışmalarında da günümüzde oyuncakların daha çok hazır olarak alındığı söylenmektedir. Artar vd.'nin (2004: 126) yaptıkları çalışma sonucunda da geçmişteki çocukların oyuncaklarını daha çok çevrelerinde bulunan farklı nesnelere kullanarak yaptıkları; günümüzdeki çocukların ise satın alınan hazır plastik oyuncaklarla oynadıkları tespit edilmiştir. Onur, Çelen ve Artar'ın (2004: 135) yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çelebi Bayar (2007: 237) çocukların oyuncaklarını kendileri yaptığı süreçte etraftaki diğer çocuklarla işbirliği içine girdiklerini ve bunun sonucunda da toplumsallaşma, paylaşma, sorun çözme vb. konularda olumlu gelişme gösterdiklerini söylemektedir. Oyuncakların kültürün taşıyıcısı nesnelere arasında olduğunu belirten Akbulut (2009) geleneksel anlamdaki oyuncakların artık endüstriyel oyuncaklarla yer değiştirmesinin oyuncaklardaki kültürel özelliklerin kaybolmasına neden olduğunu; çocukların artık hazır oyuncaklar ile oynaması sonucunda hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını daha az kullandıklarını söylemektedir. Çocukların kendi el emeği ile çaba göstererek, gerektiğinde çevrelerindeki her türlü nesneyi değiştirerek hazırladıkları oyuncakların onların el becerisi, hayal gücü, sosyal iletişim, farkındalık gibi pek çok alanda gelişmelerini olumlu etkilediği söylenebilir. Günümüzde ebeveynlerin çocuklarına aldıkları hazır oyuncakların bir kısmının geçmişteki oyuncakların çocukların gelişim alanlarına yaptığı olumlu katkılara yakın katkılar sağladığı belirtilmekle birlikte çoğunluğunun bu katkıları sağlamaktan oldukça uzak olduğu ifade edilmektedir. Ergün (1980) anne-babaların çocuklarının gelişimini destekleyeceğini umarak aldıkları oyuncakları doğru dürüst incelemeyen, düşünmeden satın aldıkları için bekledikleri sonucu elde edemediklerini belirtmektedir.

Katılımcıların çocukken oynadıkları oyuncakların malzemelerinin neler olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde ağaç, taş, bez, fincan, ip, mendil, şeker pancarı... şeklinde devam eden 22 farklı yanıt verdikleri tespit edilmiştir. İkinci grupta yer alan katılımcıların çocuklarının oynadıkları oyuncak malzemelerinin neler olduğuna ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde hazır oyuncaklar, bilgisayar, oyun setleri, top, ip... şeklinde devam eden 7 farklı yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların çocuklarının oynadıkları oyuncakları genel olarak hazır olarak aldıkları için kullanılan malzemenin de plastik olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Birinci ve ikinci gruptaki katılımcıların yanıtları karşılaştırıldığında; top, ip ve bilye/misketin ortak verilen cevaplar olduğu görülmektedir. Bu aynı zamanda geçmişte çocukların çevrelerindeki nesnelere oyuncak olarak kullanabildiklerini göstermektedir. Çocukların kendi oyuncaklarını kendilerinin hazırlamasının onların yaratıcılıklarını ve el becerilerinin gelişmesini destekleyeceği ifade edilmektedir. Adak ve Özdemir (2012: 11) de bu konuda çocukların sadece hazır olarak üretilen oyuncaklarla oynamaması gerektiğini, çevrelerindeki nesnelere oyuncak olarak kullanabilmeleri için onlara rehberlik yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Canlı'nın (2014) yaptığı tez çalışmasında geçmişte çocukların çevrelerindeki her türlü nesneyi oyuncak haline getirebildikleri ancak günümüzde oyuncakların fabrikasyon ürünü olarak çocuklara hazır bir şekilde sunulduğu ifade edilmektedir. Akbulut'un (2009) geçmişteki oyuncakların günümüze uyarlanmasına ilişkin yaptığı çalışma sonuçları incelendiğinde geçmişte oynanan oyuncakların yapıldıkları malzemelerin daha çok doğal unsurlardan oluştuğu, günümüzde bunun yerini ağırlıklı olarak plastik malzemenin aldığı ve fabrikasyon ağırlıklı olduğu tespit edilmiştir. Ergün (1980) geçmişte oyuncakların doğal malzemelerden yapıldığını, günümüzde ise oyuncakların daha çok plastik vb. doğal olmayan malzemelerden üretildiğini belirterek anne babaların çocukları için oyuncak alırken hangi maddeden üretildiğine ve maddenin kalitesine dikkat etmelerinin bir zorunluluk olduğunu söylemektedir.

Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde zaman içinde farklılaşmalar görülse bile oyunun her dönemde çocuklar için çok önemli bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Geçmişte çocukların bu ihtiyaçlarını daha çok doğal ortamlarda arkadaşlarıyla birlikte; günümüzde ise çocukların daha çok evlerde teknolojik araçlarla bireysel oynayarak giderdiği belirlenmiştir. Geçmişte oynanan oyun sayısının bugüne oranla daha fazla, daha çok açık havada oynanan nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Geçmişte oynanan oyuncakları daha çok çocukların çevrelerindeki malzemeleri kullanarak kendilerinin yaptıkları günümüzdeki çocukların oyuncaklarının ise çoğunlukla plastik malzemeden yapıldığı ve hazır olarak alındığı belirlenmiştir.

Geçmişte oynanan oyunların çoğunluğunun bugün artık oynanmamasından hareketle araştırmacılar bu oyunları tespit ederek nasıl oynandığı, kuralları vb. yönlerini tespit ederek kayıt altına almalıdır. Geçmişte oynanan oyunları çocukları öğrenebilmesi için küçük el kitapları hazırlanarak okullarda veya uygun olan ortamlarda çocukların oynamalarına imkân sunulmalıdır. Çocukların evde değil de daha çok dışarıda oyun oynayabilmeleri için daha güvenli oyun alanları, oyun evleri çocukların istekleri doğrultusunda planlanmalıdır. Günümüzdeki oyunların teknoloji ağırlıklı olduğu gerçeğinden hareketle çocukların bilgisayar ortamında oynadıkları oyunlar hakkında detaylı araştırmalar yapılarak bunların hem kendi toplum yapımıza hem de eğitsel amaçlara uygun versiyonlarının üretilmesi konusunda çaba gösterilmelidir. Çocukların oynadıkları oyun malzemelerindeki azalma dikkate alınarak çocukların yaratıcılığını destekleyen oyuncakların tasarlanması için çalışmalar yapılabilir. Çocukların oynadıkları oyunların onların gelişim alanlarına yaptığı olumlu katkılar dikkate alınmalı, bu oyunların eğitim ortamlarına en uygun şekilde yansıtılmasına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Adak Özdemir, A. & Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(1), 2-16.
- Akbulut, D. (2009). Günümüzde geleneksel oyuncaklar. *Millî Folklor*, 84, 182-191.
- Artar, O. & Çelen, N. (2004). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler: Kırsal kesimde bir araştırma. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de çocuk oyunları: araştırmalar* içinde. (s. 124-130). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağlı, M. T. (2004). Çocuk bahçelerindeki oyun araçlarında sosyal etkileşim. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar* içinde. (s. 29-42). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bedirhanoglu, I. (2011). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin serbest zamanlarında oynadıkları yöresel çocuk oyunları (Erzurum ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilir, Ş. & Dönmez, B. (1995) *Hastanede oyun-yaş gruplarına göre hastanede yatan çocuklar, çocuk ve hastane*. (2. Baskı). Ankara: Sim Matbaacılık.
- Bozkaya, J. (1992). *Çocuğun oyun mekânları için olanakların araştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canlı, G. A. (2014). *Gelişen dünyada çağdaş çocuk oyun alanları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Çelebi Bayar, D. (2007). *Türkiye ve Azerbaycan'daki çocuk oyunları ve oyuncaklarının karşılaştırmalı incelemesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Anabilim Dalı, Muğla.
- Çok, F., Artar, M., Şener, T. & Bağlı, M. (2004). Kentlerdeki açık alanlarda çocuk oyunları: Ankara örneği. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye'de çocuk oyunları: Araştırmalar içinde*. (s. 16-28). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö. & Akil, İ. (2004). Oyun, oyuncak ve çocuk. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 5(2), 39-42.
- Erbay, F. & Saltalı, N. D. (2012). Altı yaş çocuklarının günlük yaşantılarında oyunun yeri ve annelerin oyun algısı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 249-264.
- Ergün, M. (1980). Oyun ve oyuncak üzerine. *Milli Eğitim*, 1(1), 102-119.
- Frost, J.L. & Campbell, S.D. (1985). Equipment choices of primary age children on conventional and creative playgrounds. Frost, J.L. & Sunderlin, S. (Eds.). *In when children play. proceedings of the international conference on play and play environments*. Association for Childhood Education International.
- Glaser, B. & Strauss, A. L. (1967) *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 229-259.
- Huizinga, J. (1995). *Homo ludens*. M. A. Kılıçbay. (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hüttenmoser, M. & Degen-Zimmerman, D. (1995). *Room for children: Empirical studies on the importance of living environment for everyday life and development of children*. National Transport and Urban Research Program No. 70 (NRP 25), Zurich.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Kaya, D. (2009). *Sivas'ta çocuk oyunları*. 19 Aralık 2017 tarihinde http://dogankaya.com/fotograf/Sivasta_cocuk_Oyunlari.pdf adresinden alınmıştır.
- Kayar, P. (2008). *Van'ın geleneksel çocuk oyunları ve bu oyunların eğitsel yönden incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Kim, M. (2002). Parents' perceptions and behaviors regarding toys for young children's play in Korea. *Education*, 122(4), 793-807.
- Koptagel, G. (1978). *Yeşil alan gereksinimi ve düzensiz kentleşmenin yarattığı ruhsal sorunlar*. Büyük İstanbul Yeşil Alan Sorunları Sempozyumu, İstanbul, 117-123.
- Kuşluoğlu, D. D. (2013). *İstanbul Kadıköy ilçesindeki çocuk oyun alanlarının nitel ve nicel açıdan değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Landreth, G., Homeyer, L. & Morrison, M. (2006). *Play as the language of children's feelings. Play from birth to twelve. Contexts, perspectives and meanings*. D. P. Fromberg ve D. Bergen (Ed.). New York, NY: Routledge. 47-52.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Çev. Ed.). (3. Basımdan çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev.). (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Oksal, A. (2004). Kuşaklararası oyun: yetişkin ve çocuk kültürü arasında bir köprü. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de çocuk oyunları: Araştırmalar* içinde. (s. 102-106). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Onur, B., Çelen, N. & Artar, M. (2004). Türkiye’de geleneksel oyuncaklar: köy-kent karşılaştırması. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar* içinde. (s. 131-137). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Onur, B., Çelen, N., Çok, F., Artar M. & Şener Demir, T.. (2004). Türkiye’de iki kentte annelerin bakış açısıyla çocukların oyuncak gereksinmesi. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de Çocuk Oyunları: Araştırmalar* içinde. (s. 43-60). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Onur, B. & Güney, N. (2004). Giriş. B. Onur ve N. Güney (Ed.). *Türkiye’de çocuk oyunları: araştırmalar* içinde. (s. 7-15). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özdemir, N. (2006). *Türk çocuk oyunları I*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Pate, R.R., Baranowski, T., Dowda, M. & Trost, S.G. (1996). Tracking of physical activity in young children. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 28, 92-96.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saracho, O. N. (2002). *Developmental play theories and children’s pretend play. Contemporary perspectives in early childhood curriculum*. O. N. Saracho ve B. Saracho (Ed.). pp.41-62. Greenwich: Information Age Publishing.
- Saracho, O. N. (2003). *Young children play and cognitive style. Contemporary perspectives on play in early childhood education*. O. N. Saracho and B. Spodek (Ed.). pp.75-96. United States of America: Age Publishing Inc.
- Schuster, C. S. & Ashburn S. S. (1992). *Play during childhood. The process of human development*. New York: Lippincott.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spodek, B. & Saracho, O. N. (2003). *Early childhood educational play. Contemporary perspectives on play in early childhood education*. O. N. Saracho ve B. Spodek (Ed.). pp. 171-179. United States of America: Age Publishing Inc.
- Thompson, J. (1990). Playing at work. *Community Outlook*, April:15-17.
- Titman, W. (1994). *Special places, special people. The hidden curriculum of school grounds*. WWF UK (World Wide Fund for Nature)/Learning Through Landscapes.
- Tören, A. (2011). *Erzincan’dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan.
- Tuğrul, B. (2010). *Oyun temelli öğrenme. Okul öncesinde özel öğretim yöntemler*. (Ed. R. Zembat). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 187-220.
- Uluğ, H. (2007). *Kuzey Adana’daki çocuk oyun alanlarının bitki seçimi yönünden irdelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Ana Bilim Dalı, Adana.
- Yavuzer, H., (2000). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları, Nedenleri ve Bu Sorunlarla Baş Etme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi*

Cemal AKÜZÜM²  Kemal NAZLI³ 

Öz

Bu çalışmada Bingöl il merkezindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve sınıf öğretmenlerinin bu sorunlarla baş etme yöntemleri değerlendirilmiştir. Araştırma, genel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, Bingöl il merkezindeki resmî ilkokullarda görev yapan 308 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklemi ise, araştırmaya katılan ve veri toplama araçları geçerli sayılan 210 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Disiplin Sorunları Anketi” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS paket programı kullanılarak hesaplanan yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarının, “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri”, “öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri” ve “öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları” olduğu; disiplin sorunlarının en önemli nedenlerinin “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri” olduğu; disiplin sorunlarıyla baş etmede en fazla kullandıkları yöntemlerin ise; “öğrenci ile göz teması kurarım”, “sorunu anlamaya çalışırım” olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, disiplin sorunları

Research Article

The Evaluation of Primary School Teachers about Discipline Problems, the Causes of These Problems and the Way in Which They Cope with These Problems in Classroom Management

Abstract

In this study, the problems that primary school teachers, who are working at public primary schools in the city centre of Bingöl, encounter in class management, their reasons and the way in which they deal with these problems are evaluated. The research is a descriptive study. The universe of the research constitutes 308 class teachers working in the official primary schools in the city centre of Bingöl province, Turkey. The sample consisted of 210 classroom teachers participating in the survey. The data needed for the research gathered by applying the “Discipline Questionnaire Form” developed by the researchers. The data were analyzed by employing descriptive data analysis procedures including percentages, frequency and mean scores using the SPSS package program. According to the results the discipline problems most frequently encountered by the primary class teachers are students’ “asking for the toilet during the session”, “frequently complaining about their peers” and “frequently speaking among themselves during session”; the major causes of discipline problems are; “the negative effects of the computer games, TV series, internet and media” ; the strategies mostly adopted by class teachers to overcome the students’ misbehaviors are; “I apply eye contact with student if he/she does misbehavior”, “I try to understand the problem”.

Keywords: primary school teacher, classroom management, disruptive behavior, discipline problems

* **To cite this article:** Aküzüm, C. & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1 (2), 88-102.

¹ Çalışma, 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, Türkiye

³ Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

Corresponding Author e-mail adress: cemal.akuzum@dicle.edu.tr

1. GİRİŞ

İnsanoğlu doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve yaşamı boyunca eğitim süreçlerinden geçer. İnsan dışında eğitime bu denli gereksinim duyan ve eğitimi kurumsallaştıran başka bir canlı çeşidi yoktur (Kızılloluk, 2002). Ancak o, bu gereksinim içerisinde müthiş bir potansiyel güç ve yeterliğe sahip olarak dünyaya gelir (Akgündüz, 1998). Adeta beşikten mezara kadar eğitim süreçlerinden geçerek gizil güçlerini fark eder, geliştirir ve hayat serüveninde ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir donanıma kavuşarak kendini gerçekleştirir.

Eğitim, kişinin zihinsel, bedensel, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen yönde geliştirilmesi ya da ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması faaliyetlerinin tümüdür (Akyüz, 1994). Eğitimin temel amacı, öğrencilerde arzulanan davranış değişikliği meydana getirmektir (Başaran, 1992; Ertürk, 1979). Arzu edilen bu özellikler, önceden programlanmış belli bir plan dâhilinde sınıf ortamında geçirilen eğitsel yaşantılarla kazandırılmaktadır.

Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler konusunda son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalara göre, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör sınıf yönetimi olarak ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre; etkili sınıf yönetiminin öğrencinin öğrenme etkinliklerine katılımını arttırdığı, öğrenme zamanının verimli kullanılmasını sağladığı ve olumsuz davranışları azalttığı görülmüştür. Tam tersine etkisiz sınıf yönetiminin; öğrencilerin akademik başarısı, olumlu davranış gösterme becerileri ve öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından negatif sonuçlar doğurduğu saptanmıştır (Johansen, Little & Little, 2011). Sınıf yönetimi, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi amacıyla yapılan planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistemli ve bilinçli bir şekilde uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tamamıdır (Ağaoğlu, 2002). Sınıf yönetimi, sınıfın fiziksel çevresinin düzenlenmesi, sınıf kurallarının oluşturulması, rutin işlerin belirlenmesi, etkili ilişkilerin geliştirilmesi, olumsuz davranışların önlenmesi ve olumsuz davranışlara nasıl müdahale edileceğini içeren çok yönlü bir kavramdır (Garrett, 2008). Sınıf etkili bir biçimde yönetmek sınıf öğretmenin en başta gelen sorumluluğudur. Etkili yönetilen sınıflarda öğrenciler kendi olumsuz davranışlarının sorumluluğunu üstlenirler. Etkili sınıf yönetimi sadece bir dizi kural ve işlemlerden ibaret değil, aynı zamanda öğretmenin duyarlılık ve sevecen bir tutum sahibi olmasını da gerektirir (Taylor, 2009). Etkili yönetilen sınıflarda disiplin sorunlarının en aza indirilmesi ve eğitim-öğretim durumlarının önüne geçmesinin önlenmesi beklenir.

Öğretmenlerin çoğu, disiplini akademik başarının ön koşulu olarak görmektedirler (Chung, 2003). Sınıf yönetiminde etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için sınıfta disiplin ortamının oluşturulması şarttır. Disiplin ortamının sağlanamadığı sınıflarda, sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez (Aksoy, 2002). Sınıfta disiplini sağlama ortama, koşullara ve öğrenciye göre farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirdiği ve bireysellik arz ettiği için öğretmenlerin sıkça karşılaştıkları bir sorundur. Ancak öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışlarını belirleyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin öğrencilere bakış açısı ve çocuklarla ilgili beklentileri önemli bir yer tutmaktadır (Tümekaya, 2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları çağımız insanının özelliklerine, eğitim programlarının felsefesine ve küresel dünya gerçeklerine uygun olarak değişmektedir. Geleneksel disiplin uygulamaları da yerini çağdaş pozitif disiplin uygulamalarına bırakmıştır. kür

En tipik anlamıyla öğrencileri hizaya getirmek olan disiplin (Skiba & Peterson, 2003) ne kızını, ne de dizini dövmeyi gerektirir (Küçükahmet, 1994). Disiplin, öğrencilerin bir asker ciddiyetinde, sınıfta hareketsiz oturması, öğretmenin karşısında korkuyla durması, öğretmenin kızarak ve azarlayarak öğrencileri yönetmesi değildir (Büyükkaragöz & Çivi, 1996). Disiplin, düzenli yaşama sistemidir. Evde, okulda, çevrede, kısaca hayatın her alanında karşımıza çıkan, kural ve yönetmeliklere uygun davranış biçimidir (Baldık, 2005). Uzun yıllar ebeveynler, öğretmenler ve din

mensupları çocukları korku ve baskıyla disipline etmeye çalıştılar. Bağırma, üzerine yürüme, hırpalama, dayak atma, vurma, eleştirme, tehdit, alay etme, azarlama meskenlerde ve eğitim kurumlarında olağan durumlar olarak görülebiliyordu (Ada & Çetin, 2002). Günümüzde artık çocuklardan mutlak usululuk, itaat ve baş eğme beklenmemekte, onlara belli ölçüde söz hakkı tanınmaktadır. Geleneksel tutumlar tam demokratik bir nitelik kazanmamışsa da geçmişe oranla oldukça olumlu gelişmeler görülmekle beraber (Yörüköğlu, 2004), çağdaş disiplin anlayışı giderek önem kazanmaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışlarında disiplin, öğretmenin sınıfta sıkıyönetim uygulaması, öğrencilerin tamamen devre dışı kalması değildir; tam aksine öğrencilerin belli ölçüde serbest hareket etmesi ve karar vermesini gerekli görmektedir. En yararlı, en verimli disiplin şeklinin çağdaş disiplin anlayışına uygun olarak, demokratik ortamlarda sağlanabileceği bilinmektedir. Öğretmen öğrenciye baskı kurmadan ve taviz vermeden, öğrenci ile iyi bir iletişim kurarak eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelidir (Turgut, 1998). Görüldüğü üzere günümüzde öğretmenlerin, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarına yaklaşırlarken daha pozitif bir tutum sergilemeleri hayati önem arz etmektedir. Ancak buna rağmen okullar ve sınıflarda disiplin sorunları giderek artmakta ve bu durum eğitim paydaşlarını, özellikle de öğretmenleri kaygılandırmaktadır.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), 2009 yılında OECD ülkeleri içerisinde yaptığı araştırma verilerine göre, disiplin sorunlarının çok fazla olduğu okul ve sınıfların etkili eğitim ve öğretim faaliyetlerine fırsat vermediğini ortaya çıkarmıştır. Çünkü böylesi sınıflarda öğretmenler, sınıfın fiziksel ve ilişki çevresini öğrenme etkinliklerini gerçekleştirmeye uygun hale getirmek için çok fazla zaman ve emek harcamak zorunda kalmaktadırlar. Aynı şekilde, istenmeyen davranışların yoğun olduğu sınıflarda, öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonları da olumsuz etkilenmektedir. Yine araştırma sonuçları, sınıfta yaşanan disiplin sorunlarının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü bir biçimde etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre, dersleri sıkça disiplin sorunlarıyla kesintiye uğrayan öğrencilerin, dersleri nadiren disiplin sorunlarıyla kesintiye maruz kalan öğrencilerden daha düşük bir performans sergiledikleri görülmüştür (PISA, 2011). Bütün bu araştırma sonuçları, sınıftaki disiplin sorunları ve istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitsel amaçların arzu edilen düzeyde gerçekleşmesi önünde ciddi bir engel oluşturduğunu açık bir biçimde ortaya koymaktadır.

Curwin, Mendler ve Mendler (1996)'in ifade ettiği gibi, okullardaki disiplin sorunlarında gittikçe bir artış gözlenmektedir. Öğretmen ve öğrenciler aynı fizikî mekânı, aynı zamanı, aynı amaçları ve beklentileri taşımalarına rağmen aralarında sıklıkla sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmen ve öğrenciler, günün büyük bir bölümünü birbirleriyle iletişim kurarak, birbirlerini düşünerek ve yargılayarak geçirmektedirler. Bu iletişim ve etkileşim sırasında anlaşmazlık söz konusu olduğunda sınıf, öğretmen ile öğrencilerin güç mücadelelerine sahne olmaktadır. Çoğu öğretmen ve öğrenciye göre, bu mücadele en çok disiplin sorunları baş gösterdiğinde olmaktadır.

Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre; Amerikan halkı ve Amerikalı öğretmenlere göre okulların en büyük sorunu, istenmeyen öğrenci davranışlarıdır (Cheney, 1989). Amerikan Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin 1987 yılında yaptığı araştırmalara göre ise, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin üçte biri okullardaki disiplin sorunları ya da istenmeyen öğrenci davranışlarından ötürü öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündüklerini ortaya koymuştur. Yine bu öğretmenlerin % 44'ü geçen beş yıla göre sınıflarında istenmeyen davranışların arttığını belirtmişlerdir (Moles, 1989). İlköğretim okullarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları, önemli bir disiplin sorunudur ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde ciddi bir engel oluşturmaktadır (İlgar, 2000, akt. Kocabay, 2008). Bütün bunlar, okullarda ve sınıflarda disiplin sorunlarının günümüzde, geçmişle mukayese edilemeyecek kadar eğitim paydaşlarını endişelendirdiğini söylemek mümkündür.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, küreselleşmenin ve hızlı bilgi dolaşımının tetiklediği sosyal değişmelere paralel olarak, gerek dünyada gerekse ülkemizde okullarda disiplin sorunlarında çeşitlilik ve artış gözlemlendiği söylenebilir. Bu da geciktirilmeye asla tahammülü olmayan eğitim ihtiyacının etkili

ve sağlıklı bir biçimde yerine getirilmesini zorlaştırmaktadır. Son yıllarda gerek yurt içinde (Bal, 2005; Baysal, 2009; Eleser, 2007; Hemde, 2010) gerekse yurt dışında (Chung, 2003, Johanson, Little & Little, 2011; Ozirio, 2014; Skiba & Peterson, 2003) okullarda disiplin sorunları üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Yapılan bütün bu çalışmaların ortak amacı, disiplin sorunlarının nedenlerini anlamak ve çözüm yollarını geliştirerek eğitimin verimliliğini ve kalitesini arttırmaktır. Böylece, eğitim ve disiplin anlayışları değişmekte, bireyi önceleyen bir eğitim ve disiplin anlayışı giderek önem kazanmaktadır. Ancak burada önemle vurgulanması gereken husus, bu sorunlarla yılgınlık göstermeden ve ümitsizliğe kapılmadan doğru yöntemler ve yaklaşımlarla baş edebilmektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Bingöl il merkezindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri temelinde, sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarını irdelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ile baş etme yöntemleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, genel tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır. Tarama araştırmalarının amacı, araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Betimsel araştırmalar, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışır. Bu yöntemle dayanan araştırmalarda mevcut durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman dilimi içinde olduğu düşünülen verilere dayanarak cevap bulunmak istenir (Kaptan, 1991). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2002).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Bingöl il merkezindeki 19 resmi ilkokulda görev yapan 308 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada katılımı ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için örneklem alma yoluna gidilmeyip araştırma evreninin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla Bingöl il merkezindeki bütün ilkokullara gidilip sınıf öğretmenlerinden araştırmaya destek sunmaları talep edilmiştir. Araştırmaya katkı sunabileceğini belirten 249 öğretmene veri toplama aracı doldurulmak üzere verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 213'ü doldurdıkları anketleri teslim ederek araştırmaya katkı sunmuşlardır. Doldurulan 213 anketten 3 tanesi uygun doldurulmadığından değerlendirme dışı bırakılmış, 210 adet anket geçerli sayılarak değerlendirmeye alınmıştır. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenler, evrenin %68,18'ni temsil etmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik nitelikleri ise Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerin %43.8'i (f= 92) kadın, %56.2'si (f= 118) ise erkektir. Mesleki kıdem açısından öğretmenlerin %20.5'i (f=43) "1-7 yıl arası" mesleki kıdeme sahipken, %49.5'i (f=104) "8-14 yıl arası", %14.8'i (f=31) "15-20 yıl arası", %5.2'si (f=11) "21-30 yıl arası" ve %10'u (f=21) ise "31 yıl ve üzeri" mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyi açısından öğretmenlerin %8.1'i (f= 17) "eğitim enstitüsü" mezunu, %3.3'ü (f= 7) "ön lisans" mezunu, %84.3'ü (f= 177) "lisans" mezunu, %4.3'ünün de (f= 9) "yüksek lisans" mezunu olduğu görülmüştür. Okuttuğu sınıf düzeyi bakımından öğretmenlerin %23.8'inin (f= 50) birinci sınıf,

%25.2'sinin (f= 53) ikinci sınıf, %29.5'inin (f= 62) üçüncü sınıf, %21.4'ünün (f= 45) dördüncü sınıfı okuttuğu görülmüştür. Son olarak, okuttukları sınıfların sınıf mevcutları bakımından öğretmenlerin %40'ının (f= 84) sınıf mevcutları "15-25 arası", %49.5'inin (f= 104) "26-35 arası", %10'unun (f= 21) "36-45 arası", %0.5'inin (f= 1) ise "46 ve üzeri" sınıf mevcutları olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

Demografik Nitelik	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	92	43.8
	Erkek	118	56.2
Mesleki kıdem	1-7 yıl arası	43	20.5
	8-14 yıl arası	104	49.5
	15-20 yıl arası	31	14.8
	21-30 yıl arası	11	5.2
	31 yıl ve üzeri	21	10
	Öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	17
	Ön Lisans	7	3.3
	Lisans	177	84.3
	Yüksek Lisans	9	4.3
Okutulan sınıf düzeyi	1. sınıf	50	23.8
	2. sınıf	53	25.2
	3. sınıf	62	29.5
	4. sınıf	45	21.4
	Sınıf mevcudu	15-25 arası	84
	26-35 arası	104	49.5
	36-45 arası	21	10
	46 ve üzeri	1	0.5
Toplam		210	100

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket geliştirilirken öncelikle konuyla ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan anketler araştırılmıştır. Alan yazındaki anketlerin farklı seviyedeki sınıflara yönelik olmalarından dolayı araştırmada kullanılmaları uygun görülmemiştir. Dolayısıyla araştırmacılar, alanda bizzat çalışan sınıf öğretmenleriyle görüşerek anketi geliştirme yoluna gitmiştir. Öncelikle ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden sınıf yönetiminde en çok kendilerini rahatsız eden öğrenci davranışlarının neler olduğu, kendilerine göre öğrencilerin bu olumsuz davranışlarının nedenlerinin neler olduğu ve sınıflarında bu olumsuz öğrenci davranışlarıyla hangi stratejileri kullanarak baş ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerden derlenen bu veriler bir madde havuzunda toplanmıştır. Bu maddelerden benzer olanlar birleştirilerek bizzat sınıfta bu sorunlarla bire bir muhatap olan sınıf öğretmenlerinin ve uzman görüşlerinin (2 eğitim bilimi uzmanı, 1 Türkçe dil uzmanı) katkılarıyla anket geliştirilmiştir. Hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler yer alırken, İkinci bölümde sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunları, üçüncü bölümde disiplin sorunlarının nedenleri ve dördüncü bölümde ise öğretmenlerin bu sorunlarla nasıl baş ettikleri yer almaktadır. Hazırlanan anket, eğitim uzmanlarının tashihinden geçerek Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

(SPSS 21.0) ile Cronbach Alpha güvenilirlik testine tabi tutulmuştur. Anketin Cronbach Alpha güvenilirliği; II. bölüm için 0.90, III. bölüm için 0.89 ve IV. bölüm için 0.77 olarak gerçekleşmiştir. Anketin toplam Cronbach Alpha güvenilirliği ise 0.85 olarak elde edilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Disiplin Sorunları Anketinin bölümleri ve Cronbach-Alfa kat sayıları

Anketin Bölümleri	Madde Sayısı	Cronbach-Alpha Katsayıları
II. Bölüm (Disiplin Soruları)	34 madde	0.90
III. Bölüm (Disiplin Sorunlarının Nedenleri)	28 madde	0.89
IV. Bölüm (Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri)	29 madde	0.77
Toplam		0.85

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizleri SPSS 21.0 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve ortalama hesaplamalarından yararlanılmıştır. Ortalamalar yorumlanırken aralıkların eşit olduğu varsayımından hareketle ağırlıklı ortalamalar için puan aralığı katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

$$\text{Puan Aralığı} = \frac{\text{En Büyük Değer} - \text{En Küçük Değer}}{\text{En Büyük Değer}} = \frac{5 - 1}{5} = .80$$

Anketin değerlendirme aralıkları ile ortalamaların yorumlanma kriterleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Ağırlıklı ortalamaların değerlendirme aralıkları

Değerlendirme aralıkları	Anketin II. Bölümü	Anketin III. Bölümü	Anketin IV. Bölümü
1.00 – 1.80	Hiçbir zaman	Hiç katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1.81 – 2.60	Nadiren	Çok düşük oranda katılıyorum	Çok düşük oranda katılıyorum
2.61 – 3.40	Bazen	Orta düzeyde katılıyorum	Orta Düzeyde katılıyorum
3.41 – 4.20	Sık sık	Büyük oranda katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum
4.21 – 5.00	Her zaman	Tamamen katılıyorum	Tamamen katılıyorum

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt amaçlarla ilgili bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunlarıyla İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaların verildiği Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin birinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorununun “*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*” olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,5'i bu sorunla “sık sık” düzeyinde karşılaştıklarını belirtirken; %17,1'i “her zaman” düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 4: Öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları

Disiplin Sorunları	Hiçbir Zaman		Nadiren		Bazen		Sık Sık		Her Zaman		Toplam		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sınıfta söz almadan konuşmaları	3	1.4	23	11.0	88	41.9	86	41.0	10	4.8	210	100	3.36
2. Birbirlerine saygılı davranmamaları	4	1.9	54	25.7	102	48.6	45	21.4	5	2.4	210	100	2.96
3. Derste tuvalete gitmek için izin istemeleri	4	1.9	38	18.1	49	23.3	83	39.5	36	17.1	210	100	3.51
4. Ders dışı konularda sorular sorarak dersi sabote etmeleri	39	18.6	73	34.8	76	36.2	20	9.5	2	1.0	210	100	2.39
5. Birbirleriyle boğuşmaları	18	8.6	75	35.7	76	36.2	39	18.6	2	1.0	210	100	2.67
6. Altını ıslatmaları	128	61.0	70	33.3	10	4.8	1	0.5	1	0.5	210	100	1.46
7. Türkçe konuşma ve anlama yetersizlikleri	74	35.2	67	31.9	53	25.2	15	7.1	1	0.5	210	100	2.05
8. Dersi dinlememeleri	12	5.7	68	32.4	96	45.7	33	15.7	1	0.5	210	100	2.72
9. Ders esnasında arkadaşları ile fısıldaşmaları	1	0.5	45	21.4	110	52.4	50	23.8	4	1.9	210	100	3.05
10. Derse yeterince katılmamaları	11	5.2	64	30.5	109	51.9	24	11.4	2	1.0	210	100	2.72
11. Derste sakız çiğnemeleri	57	27.1	83	39.5	53	25.2	13	6.2	4	1.9	210	100	2.16
12. Ders anlatırken başka bir şeyle ilgilenmeleri	5	2.4	69	32.9	105	50.0	30	14.3	1	0.5	210	100	2.77
13. Defter ve kitabını karalama ve yırtmaları	40	19.0	101	48.1	57	27.1	11	5.2	1	0.5	210	100	2.20
14. Okul ve sınıf eşyasına zarar vermeleri	74	35.2	100	47.6	32	15.2	4	1.9	0	0	210	100	1.83
15. Uyarıları dikkate almamaları	17	8.1	108	51.4	62	29.5	19	9.0	4	1.9	210	100	2.45
16. Dikkat çekmek için çeşitli davranışlarda bulunmaları (tuhaf sesler çıkarmak vb.)	23	11.0	102	48.6	70	33.3	14	6.7	1	0.5	210	100	2.37
17. Birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri	5	2.4	29	13.8	63	30.0	93	44.3	20	9.5	210	100	3.44
18. Kopya çekmeleri	78	37.1	85	40.5	40	19.0	7	3.3	0	0	210	100	1.88
19. İlgili ilgisiz çok soru sormaları	10	4.8	88	41.9	75	35.7	32	15.2	5	2.4	210	100	2.68
20. Sınıfta izinsiz dolaşmaları	41	19.5	86	41.0	63	30.0	20	9.5	0	0	210	100	2.29
21. Ders sırasında pencereden dışarıyı seyretmeleri	58	27.6	102	48.6	45	21.4	5	2.4	0	0	210	100	1.98
22. Sürekli kalem açmak için izin istemeleri	38	18.1	83	39.5	56	26.7	29	13.8	4	1.9	210	100	2.41
23. Öğrencilerin fiziksel olarak birbirlerine şiddet uygulamaları (kavga vb.)	18	8.6	101	48.1	66	31.4	24	11.4	1	0.5	210	100	2.47
24. Başkasının eşyasını izinsiz almaları	57	27.1	108	51.4	43	20.5	2	1.0	0	0	210	100	1.95
25. Parmak kaldırırken bile gürlüğü çıkarmaları	22	10.5	75	35.7	73	34.8	38	18.1	2	1.0	210	100	2.63
26. Sandalye ve masayı gıcırdatarak dikkati dağıtmaları	63	30.0	97	46.2	42	20.0	7	3.3	1	0.5	210	100	1.98
27. Sessiz olmaları istendiğinde söz dinlememeleri	44	21.0	101	48.1	45	21.4	18	8.6	2	1.0	210	100	2.20
28. Kendi koydukları kurallara dahi uymamaları	32	15.2	94	44.8	63	30.0	19	9.0	2	1.0	210	100	2.35
29. Verilen çalışmayı yapmamaları	18	8.6	106	50.5	72	34.3	12	5.7	2	1.0	210	100	2.40
30. Derse hazırlıksız gelmeleri	19	9.0	98	46.7	79	37.6	11	5.2	3	1.4	210	100	2.43
31. Yalan söylemeleri	37	17.6	104	49.5	62	29.5	6	2.9	1	0.5	210	100	2.19
32. Küfürlü ve argo içerikli konuşmaları	55	26.2	111	52.9	37	17.6	7	3.3	0	0	210	100	1.98
33. Sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları	49	23.3	125	59.5	35	16.7	1	0.5	0	0	210	100	1.94
34. Sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları	201	95.7	3	1.4	6	2.9	0	0	0	0	210	100	1.07

Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun “öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri” olması, öğrencilerin tenefüste arkadaşlarıyla oyun oynama arzularının ağır basmasından

kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla ertelenen lavabo ihtiyaçları ders esnasında öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını gidermek için izin istemelerine yol açmış olabilir (Tablo 4).

Öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu “öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri” olarak görülmektedir. Öğretmenlerin %44,3’ü “sık sık” düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu “öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları” olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,9’u “bazen” düzeyinde; %41’i ise “sık sık” düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (Tablo 4).

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin en az karşılaştıkları disiplin sorunu ise, “sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları” olduğu görülmektedir. Değerlendirme aralıkları tablosuna (Tablo 3) göre, öğretmenler bu sorunla “hiçbir zaman” düzeyinde karşılaşmaktadırlar. Buna göre araştırmaya katılan 210 öğretmenden 201’i, yani %95,7’si bu sorunla “hiçbir zaman” karşılaşmadıklarını belirtirken; 3 öğretmen (%1,4) “nadiren” karşılaştıklarını, 6 öğretmen ise (%2,9) “bazen” karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre sınıflarında en az karşılaştıkları diğer disiplin sorunları ise, “altını ıslatma”, “okul ve sınıf eşyasına zarar verme”, “kopya çekme”, “sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları”, “başkasının eşyasını izinsiz almaları” ve “küfürlü ve argo içerikli konuşmaları” olarak belirlenmiştir (Tablo 4).

3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5 incelediğinde, sınıf öğretmenlerine göre sınıf yönetiminde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedenlerinin başında “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri” gelmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9’u “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, %48,6’sı “tamamen katılıyorum” düzeyinde disiplin sorunlarının nedeni olarak “Bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkilerini” görmektedirler.

Tablo 5: Öğretmenlerin karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenleri

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Büyük Oranda Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Ders sürelerinin uzun olması	60	28.6	42	20.0	55	26.2	29	13.8	24	11.4	210	100	2.59
2. Teneffüslerin kısa olması	32	15.2	38	18.1	47	22.4	45	21.4	48	22.9	210	100	3.18
3. Günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması	23	11.0	17	8.1	34	16.2	38	18.1	98	46.7	210	100	3.81
4. Okulda sosyal etkinliklerin az olması ya da hiç olmaması	12	5.7	24	11.4	38	18.1	70	33.3	66	31.4	210	100	3.73
5. Sınıfın fizikî düzenlemesinin ve yapısının uygunsuzluğu	34	16.2	50	23.8	47	22.4	33	15.7	46	21.9	210	100	3.03
6. Sınıf mevcudunun fazla olması	60	28.6	31	14.8	37	17.6	29	13.8	53	25.2	210	100	2.92
7. Okulda ikili eğitimin (sabahçı-öğleci) yapılıyor olması	75	35.7	16	7.6	33	15.7	21	10.0	65	31.0	210	100	2.92
8. Okul çalışanlarının istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı ortak tavır sergilememeleri	48	22.9	54	25.7	41	19.5	30	14.3	37	17.6	210	100	2.78
9. Okulun fizikî yetersizlikleri	32	15.2	36	17.1	58	27.6	39	18.6	45	21.4	210	100	3.13
10. Öğretim araçlarının yetersizliği	16	7.6	50	23.8	56	26.7	47	22.4	41	19.5	210	100	3.22

Disiplin Sorunlarının Nedenleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Büyük Oranda Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11. Yetersiz aile desteği (eğitsel davranış ve tutum açısından)	2	1.0	14	6.7	27	12.9	68	32.4	99	47.1	210	100	4.18
12. Ailevi problemler (şiddet, boşanma vb.)	6	2.9	45	21.4	47	22.4	48	22.9	64	30.5	210	100	3.56
13. Aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler	2	1.0	18	8.6	43	20.5	70	33.3	77	36.7	210	100	3.96
14. Ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi	4	1.9	12	5.7	50	23.8	62	29.5	82	39.0	210	100	3.98
15. Bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri	2	1.0	11	5.2	26	12.4	69	32.9	102	48.6	210	100	4.22
16. Akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması	19	9.0	20	9.5	33	15.7	69	32.9	69	32.9	210	100	3.70
17. Küreselleşmeye bağlı olarak algı değişimleri (eskiden sorun olarak kabul edilen davranışın artık normal görülmesi)	6	2.9	25	11.9	45	21.4	71	33.8	63	30.0	210	100	3.76
18. Öğretmenin mesleğini sevmemesi ve meslekî tükenmişliği	44	21.0	41	19.5	45	21.4	49	23.3	31	14.8	210	100	2.91
19. Öğretmenin sınıfı etkili yönetememesi	45	21.4	50	23.8	58	27.6	37	17.6	20	9.5	210	100	2.70
20. Öğretmenin sınıf yönetimi kuramlarında yetersiz oluşu	52	24.8	62	29.5	41	19.5	42	20.0	13	6.2	210	100	2.53
21. Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	42	20.0	65	31.0	39	18.6	41	19.5	23	11.0	210	100	2.70
22. Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini etkin kullanamaması	40	19.0	52	24.8	48	22.9	45	21.9	25	11.9	210	100	2.82
23. Sınıf yönetimi modellerini bilmemesi ya da bildiği halde uygulamaması	43	20.5	66	31.4	44	21.0	36	17.1	21	10.0	210	100	2.64
24. Öğretmenin derse yeterli düzeyde motivasyonu sağlayamaması	42	20.0	56	26.7	41	19.5	45	21.4	26	12.4	210	100	2.79
25. Ders içeriklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması	30	14.3	42	20.0	49	23.3	60	28.6	29	13.8	210	100	3.07
26. Akran etkisi	10	4.8	33	15.7	67	31.9	64	30.5	36	17.1	210	100	3.39
27. Öğrencideki hiperaktivite, dürtüsellik vb. rahatsızlıklar	3	1.4	53	25.2	69	32.9	52	24.8	33	15.7	210	100	3.28
28. Öğrenme güçlüğü ve düşük akademik başarı	8	3.8	50	23.8	65	31.0	53	25.2	34	16.2	210	100	3.26

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ikinci sırada sınıf içerisinde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedeni olarak “*eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği*” gelmektedir. Bu maddeyi disiplin sorunlarının nedeni olarak gören öğretmenlerin %32,4’ü “*büyük oranda katılmıyorum*” düzeyinde görüş belirtirken; %47,1’i “*tamamen katılmıyorum*” düzeyinde görüş belirtmektedirler (Tablo 5).

Uygulamaya katılan öğretmenlere göre, üçüncü sırada disiplin sorunlarının nedeni “*ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi*” gelmektedir. Bu maddeye öğretmenlerin %39’u “*tamamen katılmıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir (Tablo 5).

Ayrıca “*aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler*”, “*günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması*”, “*akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması*” ve “*ailevi problemler*” öğretmenler tarafından disiplin sorunlarının diğer önemli nedenleri olarak değerlendirilmiştir (Tablo 5).

3.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaşılan Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarıyla nasıl baş ettiklerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaların verildiği Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunlarıyla baş etmede en çok kullandıkları yöntemin “öğrenci ile göz teması kurarım” olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla baş etme yöntemleri

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Büyük Oranda Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Küçük hataları görmezden gelirim	17	8.1	23	11.0	37	17.6	70	33.3	63	30.0	210	100	3.66
2. Öğrenci ile göz teması kurarım	1	0.5	2	1.0	4	1.9	65	31.0	138	65.7	210	100	4.60
3. Parmak veya baş hareketiyle uyarırım	9	4.3	16	7.6	32	15.2	78	37.1	75	35.7	210	100	3.92
4. Jest ve mimik hareketleriyle uyarırım	1	0.5	7	3.3	25	11.9	80	38.1	97	46.2	210	100	4.26
5. Sorun davranışı sergileyen öğrenciye yaklaşırım (fiziksel yakınlıktan yararlanırım)	17	8.1	21	10.0	46	21.9	72	34.3	54	25.7	210	100	3.59
6. Öğrenciye dokunurum (baş, omuz veya masasına)	21	10.0	29	13.8	52	24.8	55	26.2	53	25.2	210	100	3.42
7. Umursamam (olumsuz davranışa aldırmadan ders işlemeye devam ederim)	130	61.9	32	15.2	38	18.1	4	1.9	6	2.9	210	100	1.68
8. Dersi aniden kesip sessiz olurum	28	13.3	48	22.9	57	27.1	44	21.0	33	15.7	210	100	3.02
9. Ben dili kullanırım (bu davranışlar beni rahatsız ediyor vb.)	15	7.1	32	15.2	51	24.3	58	27.6	54	25.7	210	100	3.49
10. Sorun davranışı yapan öğrenciyi ismiyle uyarırım	6	2.9	37	17.6	61	29.0	60	28.6	46	21.9	210	100	3.49
11. Sınıf kurallarını hatırlatırım	2	1.0	16	7.6	34	16.2	91	43.3	67	31.9	210	100	3.97
12. Sınıfın huzurunda öğrenciyle konuşurum	42	20.0	64	30.5	50	23.8	24	11.4	30	14.3	210	100	2.69
13. O an işlediğim konuyla ilgili soru sorarım	9	4.3	42	20.0	60	28.6	52	24.8	47	22.4	210	100	3.40
14. Sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum	3	1.4	6	2.9	36	17.1	69	32.9	96	45.7	210	100	4.18
15. Sorumluluk veririm	1	0.5	6	2.9	33	15.7	79	37.6	91	43.3	210	100	4.20
16. Öğrencinin yerini değiştiririm	10	4.8	18	8.6	68	32.4	60	28.6	54	25.7	210	100	3.61
17. Sorunu anlamaya çalışırım	1	0.5	8	3.8	30	14.3	63	30.0	108	51.4	210	100	4.28
18. Ders işleme yöntem ve tekniklerimi gözden geçiririm	8	3.8	24	11.4	51	24.3	73	34.8	54	25.7	210	100	3.67
19. Derse ara verip fıkra veya bilmece sorarım	24	11.4	63	30.0	58	27.6	41	19.5	24	11.4	210	100	2.89
20. Öğrenciyi sınıf dışına çıkarırım	132	62.9	40	19.0	15	7.1	15	7.1	8	3.8	210	100	1.70
21. Öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum	164	78.1	25	11.9	10	4.8	7	3.3	4	1.9	210	100	1.39
22. Öğrenciyi teneffüse çıkmaktan mahrum bırakırım	76	36.2	55	26.2	38	18.1	23	11.0	18	8.6	210	100	2.29
23. Öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm	145	69.0	37	17.6	16	7.6	5	2.4	7	3.3	210	100	1.53
24. Öğrenciyi azarlarım	90	42.9	78	37.1	25	11.9	13	6.2	4	1.9	210	100	1.87
25. Öğrenciye fiziksel ceza uygularım	184	87.6	20	9.5	2	1.0	3	0.5	1	0.5	210	100	1.17
26. Öğrenciyi okul idaresine gönderirim	131	62.4	60	28.6	14	6.7	1	0.5	4	1.9	210	100	1.50

Disiplin Sorunlarıyla Baş Etme Yöntemleri	Hiç Katılmıyorum		Çok Düşük Oranda Katılmıyorum		Orta Düzeyde Katılmıyorum		Büyük Oranda Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Toplam		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	27. Okul rehberlik servisinden yararlanırım	9	4.3	31	14.8	42	20.0	55	26.2	73	34.8	210	
28. Öğrencinin ailesiyle görüşürüm	4	1.9	16	7.6	40	19.0	56	26.7	94	44.8	210	100	4.04
29. Öğrenci ile sözleşme imzalarım	88	41.9	31	14.8	43	20.5	31	14.8	17	8.1	210	100	2.32

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %31'i "*büyük oranda katılmıyorum*" düzeyinde, %65,7'si "*tamamen katılmıyorum*" düzeyinde bu stratejiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki düzeyde öğretmenlerin %96,7'sinin uygulamada bir çeşit beden dili olan "*öğrenci ile göz teması kurarım*" yöntemini en fazla kullandıkları görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ikinci sırada en çok "*sorunu anlamaya çalışırım*" yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %30'unun "*büyük oranda katılmıyorum*" düzeyinde, %51,4'ünün, yani yarıdan fazlasının, "*tamamen katılmıyorum*" düzeyinde bir katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Öğretmenlerin üçüncü sırada en fazla başvurdukları diğer bir yöntemin "*jest ve mimik hareketleriyle uyarırım*" stratejisi olduğu görülmektedir. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %38,1'inin "*büyük oranda katılmıyorum*" düzeyinde görüş belirtirken; %46,2'sinin de "*tamamen katılmıyorum*" düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmenlerin en fazla başvurdukları diğer yöntemlerin "*sorumluluk veririm*", "*sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum*", "*öğrencinin ailesiyle konuşurum*" ve "*sınıf kurallarını hatırlatırım*" olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin uygulamada en az başvurdukları disiplin sorunlarıyla baş etme yönteminin "*öğrenciye fiziksel ceza uygulayırım*" olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,6'sının bu yönetime hiç başvurmadıkları görülmektedir. Bunun yanında sırayla en az kullanılan diğer yöntemlerin "*öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum*", "*öğrenciyi okul idaresine gönderirim*", "*öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm*", "*öğrenciyi azarlarım*" olduğu görülmektedir (Tablo 6).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde birinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorununun "*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*" olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39,5'i bu sorunla "*sık sık*" düzeyinde karşılaştıklarını belirtirken; %17,1'i "*her zaman*" düzeyinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunun "*öğrencilerin derste tuvalete gitmek için izin istemeleri*" olması, öğrencilerin tenefüste arkadaşlarıyla oyun oynama arzularının ağır basmasından kaynaklanmış olabilir. Dolayısıyla ertelenen lavabo ihtiyaçları ders esnasında öğrencilerin lavabo ihtiyaçlarını gidermek için izin istemelerine yol açmış olabilir. Öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu "*öğrencilerin birbirlerini sıkça şikâyet etmeleri*" olarak görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %44,3'ü "*sık sık*" düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Baysal'ın (2009) Diyarbakır'da yaptığı araştırmada da öğretmenlerin ikinci sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu "*öğrencilerin birbirlerini gereksiz yere şikâyet etmesi*"dir. Bu yönüyle her iki araştırma sonucunun birbirlerini destekledikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sırada en çok karşılaştıkları disiplin sorunu "*öğrencilerin sınıfta söz almadan konuşmaları*" olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %41,9'u "*bazen*" düzeyinde; %41'i ise "*sık sık*" düzeyinde bu sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bal (2005) ve Hemde (2010) yaptıkları

araştırmalarda da öğretmenlerin en çok karşılaştıkları disiplin sorunlarından biri “izinsiz konuşmak” olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin en az karşılaştıkları disiplin sorunu “sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanmaları” olmuştur. Değerlendirme aralıkları tablosuna (Tablo 3) göre, öğretmenler bu sorunla “hiçbir zaman” düzeyinde karşılaşmışlardır. Buna göre araştırmaya katılan 210 öğretmenden 201’i, yani %95,7’si bu sorunla “hiçbir zaman” karşılaşmadıklarını belirtirken; 3 öğretmen (%1,4) “nadiren” karşılaştıklarını, 6 öğretmen ise (%2,9) “bazen” karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle Bingöl’deki ilkokullarda sigara, uyuşturucu vb. zararlı maddelerin bir sorun oluşturmadığını söyleyebiliriz. Ancak, ilkokula başlama yaşının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesine göre “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir” (MEB, 2014). Dolayısıyla, sigara, uyuşturucu vb. zararlı madde kullanımının çok düşük oranda olsa bile ilkokullarda görülmüş olması, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Öğretmenlere göre sınıflarında en az karşılaştıkları disiplin sorunları, “altını ıslatma”, “okul ve sınıf eşyasına zarar verme”, “kopya çekme”, “sıklıkla geç gelmeleri ve devamsızlık yapmaları”, “başkasının eşyasını izinsiz almaları” ve “küfürlü ve argo içerikli konuşmaları” olarak belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunlarının nedenlerinin başında “bilgisayar oyunları, TV dizileri, internet ve medyanın olumsuz etkileri” gelmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %32,9’u “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, %48,6’sı “tamamen katılıyorum” düzeyinde disiplin sorunlarının nedeni olarak “Bilgisayar oyunlarını, TV dizilerini, internet ve medyanın olumsuz etkilerini” görmektedirler. Bal’ın (2005) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin üçte biri disiplin sorunlarının nedeni olarak “televizyon ve diğer medya araçlarının” olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, çağımızın bilişim ve teknoloji çağı olmasıyla, öğrenciler tarafından akıllı telefonların ve tabletlerin amaçsızca kullanımının giderek yaygınlaşmasıyla izah edilebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ikinci sırada sınıf içerisinde karşılaşılan disiplin sorunlarının nedeni olarak “eğitsel davranış ve tutum açısından yetersiz aile desteği” gelmektedir. Bu maddeyi disiplin sorunlarının nedeni olarak gören öğretmenlerin %32,4’ü “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken; %47,1’i “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, üçüncü sırada disiplin sorunlarının nedeni “ailenin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi” gelmektedir. Söz konusu maddeye öğretmenlerin %39’u “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca “aileden kaynaklı yanlış tutum ve değerler”, “günde 6 saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazlası olması”, “akıllı telefonların bilinçsizce kullanılması” ve “ailevi problemler” öğretmenler tarafından disiplin sorunlarının diğer önemli nedenleri olarak değerlendirilmiştir. Bal (2005) ve Baysal (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak aileden kaynaklı nedenlerin gösterilmesi, araştırma bulgularının birbirlerini destekledikleri yönünde değerlendirilebilir.

Yukarıdaki analizler ışığında öğretmenlerin, disiplin sorunlarının en önemli nedenleri olarak değerlendirdikleri yedi maddeye bakıldığında, bunlardan beşinin aileden kaynaklı sorunlar olduğu görülmektedir. Bal (2005), Hemde (2010), Eleser (2007), Baysal (2009) tarafından yapılan benzer araştırmalarda da disiplin sorunlarının en önemli nedeni olarak “aile” gösterilmektedir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (%46,7) “günde altı saatlik ders sayısının bu sınıf öğrencileri için fazla olması” maddesine “tamamen katılıyorum” düzeyinde katıldıklarını belirtmeleri anlamlı görülmüştür. Yukarıdaki sonuçlardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler, disiplin sorunlarının nedenlerini çoğunlukla aileden kaynaklandığını düşünmektedirler.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin disiplin sorunlarıyla baş etmede en çok kullandıkları yöntemin “öğrenci ile göz teması kurarım” olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %31’i “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, %65,7’si “tamamen katılıyorum”

düzeyinde bu stratejiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki düzeyde öğretmenlerin %96,7'sinin uygulamada bir çeşit beden dili olan “öğrenci ile göz teması kurarım” yöntemini en fazla kullandıkları görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin otoriter disiplin anlayışları yerine, bireyi önceleyen pozitif disiplin anlayışını benimsediklerini ve öğrencilerin kişiliklerine saygı duyduklarının bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Baysal (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlere uygulanan çalışmada da öğretmenlerin, disiplin sorunlarına karşı en çok kullandıkları yöntemin “öğrenciyi vücut diliyle uyarmak” olduğu görülmüştür. Uygulamaya katılan öğretmenlerin ikinci sırada en çok “sorunu anlamaya çalışırım” yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin %30'unun “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde, %51,4'ünün, yani yarıdan fazlasının, “tamamen katılıyorum” düzeyinde bir katılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin üçüncü sırada en fazla başvurdukları diğer bir yöntem “jest ve mimik hareketleriyle uyarırım” stratejisi olduğu görülmüştür. Uygulamaya katılan öğretmenlerin %38,1'inin “büyük oranda katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken; %46,2'sinin de “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin en fazla başvurdukları diğer yöntemlerin “sorumluluk veririm”, “sınıf dışında öğrenciyle özel konuşurum”, “öğrencinin ailesiyle konuşurum” ve “sınıf kurallarını hatırlatırım” olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin uygulamada en az başvurdukları disiplin sorunlarıyla baş etme yönteminin “öğrenciye fiziksel ceza uygulayırım” olduğu görülmüştür. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,6'sının bu yöntemi hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bunun yanında sırayla en az kullanılan diğer yöntemlerin “öğrenciyi tek ayaküstünde durdururum”, “öğrenciyi okul idaresine gönderirim”, “öğrenciye ceza olarak yazı yazma çalışması veririm”, “öğrenciyi azarlarım” olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki analizler doğrultusunda öğretmenlerin, disiplin sorunlarıyla baş etmede daha çok öğrencinin onurunu önceleyen pozitif disiplin uygulamalarını kullandıkları görülmüştür. Ozorio'nun (2014), Amerika'nın San Francisco körfezinde öğretmen ve öğrenciler üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarına göre, duygusal ve sosyal gereksinimleri karşılanan öğrencilerin disiplin sorunlarından uzak bir sınıf ortamının oluşmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin sorunlarla baş ederken uyguladıkları stratejilerin, öğrencilerin duygusal ve sosyal gereksinimlerini dikkate aldıkları görülmektedir. Bunun doğal sonucu olarak da ciddi disiplin sorunlarıyla karşılaşmadıklarını söylemek mümkündür.

Buna göre, sınıf öğretmenlerinin, disiplin sorunlarıyla baş etmede bireyin kişiliğini önceleyen pozitif disiplin uygulamalarını kullandıkları sonucuna varılabilir. Bu durum, öğretmenlik bölümlerine öğretmen adaylarının yüksek puanlarla alınması, eğitim fakültelerinin sınıf yönetimi, iletişim becerileri, disiplin sorunlarıyla baş etme stratejileri vb. konularda öğretmen adaylarına uyguladıkları programların niteliğinin ve aldıkları hizmet içi eğitimlerinin bir neticesi olarak değerlendirilebilir. Toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi velilerin eğitim ve eğitimcilerden beklentilerinin de yükselmesine yol açtığını ve bu durumun da öğretmenlerin disiplin anlayışlarında belirleyici bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Ayrıca öğretmen adaylarının, mezuniyet sonrası öğretmenliğe geçişte KPSS sınavlarına hazırlanırken öğretmenlik formasyonu bilgileriyle tekrar yüzleşmeleri ve adaylar arasındaki sıkı rekabetin de bu durum üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- İlkokullarda uygulanan mevcut teneffüs sürelerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına imkân verecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine, teneffüslerin dinlenme ve lavabo ihtiyaçlarının giderilmesi için konulduğunu sık sık hatırlatmaları yararlı olacaktır.
- Bilgisayar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi bilişim teknolojilerinin öğrenciler tarafından amaçsızca ve kontrolsüz bir biçimde kullanımının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri hakkında ailelere çeşitli eğitimler verilmelidir.
- Televizyon programları ve dizilerinin öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisinin büyüklüğü konusunda aileler bilinçlendirilmelidir.

- Ailelere “eğitsel farkındalık” eğitimleri verilerek okul, öğretmen ve aile işbirliğinin güçlendirilmesi gerekir.
- İlkokullarda günde 6 saat ders uygulamasının ilgili ve yetkili kurullarda yeniden üzerinde tartışılması yararlı olacaktır.

5. KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Çetin, M. (2002). *Eğitim ve öğretim ortamında disiplin nedir?*. Ankara: Nobel Yayın.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akgündüz, H. (1998). *Eğitim sorunlarına tarihsel bakış yöntemi*. Diyarbakır: Zafer Matbaası.
- Aksoy, N. (2002). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Ed.). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları-4.
- Bal, T. (2005). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin disiplin anlayışları ve kullandıkları disiplin yöntemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Baldık, Ö. (2005). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji rehberi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1992). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Büyükkaragöz S. ve Çivi, C. (1996). *Genel öğretim metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cheney, C. O. (1989). *Preventive discipline through effective classroom management*. Exploring the Theory/Practice Link in Special Education, April 2-3. San Francisco.
- Chung, K. (2003). *Classroom discipline and socialization*. American Educational Research Association, April 21-25. Chicago.
- Curwin, R. L. Mendler, A. N. ve Mendler, B. D. (1996). *Discipline with dignity: new challenges, new solutions (3rd Ed.)*. Virginia USA: ASCD.
- Eleser, G. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları disiplin problemleri ve bunlarla baş etmen yolları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, A. R. (2011). Sınıf disiplini ve kuralları. R. Sarpkaya (Ed.). *Sınıf yönetimi*, Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: a case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve Çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Johansen, A., Little, S. G., & Little, A. A. (2011). An examination of new Zealand teachers' attributions and perceptions of behaviour, classroom management and the level of formal teacher training received in behaviour management. *Kairaranga*, 12(2), 3-12.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılok, H. (2002). Eğitimle ilgili temel kavramlar. A. Türkoğlu (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Mikro Yayınları.

- Kocabay, A. (2008). *İlköğretim programının uygulanması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Küçükahmet, L. (1994). Sınıf yönetimi-disiplin. A. Hakan (Ed.). *İlkokul programı ve Öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Eğitim Önlisans Programı Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:90.
- MEB, (2014). Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr>. [Erişim tarihi: 18.03.2015].
- Moles, O. C. (1989). *Strategies to reduce student misbehavior*. office of educational research and improvement (ED), Office of Research, Washington, D C.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment* (a thesis presented in partial fulfillment of the requirements of the degree of bachelors of arts in liberal studies) Dominican University of California San Rafael, California.
- PISA. (2011). PISA in focus 2011. <https://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf> [Erişim Tarihi: 19.12.2017].
- Skiba, R. & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing. School Failure*, 47(2), 66–73.
- Taylor, B. (2009). *Classroom management impacts student achievement: tips to thrive and survive*. Jackson State University, Mississippi, USA.
- Turgut, İ. (1998). *Kaostaki eğitim*. İzmir: Anadolu Matbaacılık.
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, 549-568
- Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Araştırma Makalesi

Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Özdeşlik Kavramını Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi*

Tuğba ULAŞ¹  Kürşat YENİLMEZ² 

Öz

Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerin özdeşlik kavramına yönelik kavram oluşturma süreçlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma modellerinden birisi olan durum çalışması kullanılmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla üç farklı etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler alan eğitimi uzmanları tarafından incelenmiştir, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Çalışma, üç farklı matematik başarı düzeyindeki üçer kişilik öğrenci grupları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler, katılımcıların etkinliklerde verdikleri yazılı dokümanlar, araştırmacının aldığı notlar ve video kayıtları ile elde edilmiştir. Çalışma grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerin video kayıtları yazılı metne çevrilmiştir. Kaynaklardan elde edilen veriler yardımıyla öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen bilişsel analiz sürecinde öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerini incelemede Recognizing - Building with-Constructing – Consolidation (RBC+C) modeli analitik araç olarak kullanılmıştır. Çalışmada başarı seviyelerine göre oluşturulan üç kişilik gruplarca, çalışmada bulunan öğrencilerin verileri tanıma, kullanma, oluşturma ve pekiştirme eylemleri özelliklerine göre incelenmiştir. $(x+y)^2$ özdeşliğini matematik başarısı düşük ve orta olan katılımcılar oluşturamamıştır. $(x-y)^2$ özdeşliğinde başarı seviyeleri iyi ve orta olan katılımcılar kullanma basamağına ulaşabilmişlerdir. x^2-y^2 özdeşliği tüm katılımcılar tarafından oluşturulmuştur. Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin süreci diğerlerine göre daha iyi bir şekilde içselleştirdiği, daha hızlı ve pratik şekilde tüm özdeşlikleri oluşturabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özdeşlik, rbc+c soyutlama modeli, soyutlama

Research Article

Analyzing the Eighth Grade Students' Formation Process of the Identity Concept

Abstract

In this research, it was aimed to investigate eighth grade students' formation of identity concept. In the research, case study, which is one of the qualitative research models, was used. Three different activities were prepared to examine the process of the formation the identity concept for the eighth grade students. These activities were analyzed by the mathematics educators working in the field. The study was conducted with group of three students who have three different levels of mathematical success. Data collection tools used in this research were: the written documents given by the participants in activities, notes and video recordings of the researcher. Video recordings of the activities carried out by the study group converted to the written text. The data obtained from the aforementioned sources yielded a descriptive analysis of the process of the knowledge formation of the students. During such cognitive analysis process, Recognizing - Building with-Constructing –Consolidation (RBC+C) model was used as an analytical tool to examine the students' process of the knowledge formation. The group of three students' data according to the levels of success yielded different kind of reasoning processes. The participants who have low or intermediate mathematical successes, couldn't compose the $(x+y)^2$ identity. The participants who have good and intermediate success could reach the using step in the $(x-y)^2$ identity. The x^2-y^2 identity was formed by all the participants. It has been seen that the students who have good mathematical successes internalize the process better when compared to others and could form the all identities in a faster and more practical way.

Keywords: identity, rbc+c abstraction model, abstraction

* **To cite this article:** Ulaş, T. & Yenilmez, K. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçlerinin incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*. 1 (2), 103-117.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Eskişehir, Turkey

² Prof.Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Turkey

Corresponding Author e-mail adress: kyenilmez@ogu.edu.tr

1. GİRİŞ

Bilgi; birikimle gelişen bir olgudur, yani doğuştan kazanılmamıştır, birtakım yaşantılarla edinilmiştir. Tecrübelerle kazanılan bilgiler nesilden nesile aktarılmıştır. Bu süreçte, yalnızca var olan bilgileri öğrenmenin yeterli olmadığı geç olmadan anlaşılmalıdır. Tunalı'ya (2010) göre, günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir.

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran özellik, düşünebilen bir varlık olmasıdır. Düşündükçe merak duygusu uyanmaktadır ve bu merak duygusuyla bilgi üretimi gerçekleşmektedir. Bu kavramsal yaklaşımla öğrenci, bilgiyi hazır olarak almamakta, bilgiyi hamur misali evirip çevirip yeniden şekillendirmektedir. Dolayısıyla; kavramsal bilginin işlemsel bilgi ile birlikte öğrencinin bilgiyi kendi düşünme süzgecinden geçirdikten sonra inşa edilmesi son derece önemlidir (Koçlarhisar, 2012). Benimsenen kavramsal yaklaşımla; öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009).

Matematiğin bir soyutlama bilimi olması ve matematik kavramının büyük çoğunluğunun soyutlama sonucu elde edilmeleri de, matematik eğitiminde soyutlamayı içeren bilgi oluşturma sürecini anlamayı ayrıca önemli kılmaktadır (Altun & Memnun, 2012). Basitçe ifade edilecek olursa soyutlama, somuttan soyuta geçiş süreci olarak tanımlanabilmektedir. Fakat Kidron ve Dreyfus (2010), somuttan soyuta değil, somutun yeni özelliklerin vurgulandığı gelişmemiş formdan gelişmiş forma doğru ilerlediğini savunmaktayken; çalışmanın dayandığı temel kavramlardan soyutlama; Sierpinski'ya (1994) göre, bir kavramdan birtakım özelliklerin ayırt edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Yani soyutlama, bir kavramla ilgili bildiklerimizden yola çıkarak bu kavramın derinlemesine yorumlanması olayıdır. Van Oers, 'soyut'un bir kavramın yeni, daha önce fark edilmemiş bir özelliği değil, düşünmemize katkı sağlayan bir özellik olduğunu ifade ederek soyutlamayı "belli bir bakış açısından hareketle ilişkilerin oluşturulması süreci" olarak tanımlamıştır (2001, s.285). Diğer alanlarda olduğu gibi matematik alanında da kullanılan soyutlama yöntemi, soyutlama yapabilmek amacıyla bir araca ihtiyaç duymuştur. Tanıma (recognizing), kullanma (building), oluşturma (constructing) ve daha sonra bunlara eklenen pekiştirme (consolidation) basamaklarından oluşan ve bu basamakların baş harfleriyle anılan RBC+C modeli soyutlamada kullanılan bir araç haline gelmiştir.

Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus tarafından 2001 yılında ortaya atılan ve sosyokültürel bakış açısıyla ele alınan RBC+C olarak adlandırılan soyutlama modelinin birçok araştırmacı tarafından benimsendiği ve soyutlama sürecini açıklamada kullanıldığı görülmüştür (Örneğin; Dreyfus, Hershkowitz & Schwarz, 2001a & 2001b; Hershkowitz, Schwarz & Dreyfus, 2001; Bikner-Ahsbahs, 2004; Hershkowitz, 2004; Özmantar, 2004; Özmantar & Roper, 2004; Schwarz, Dreyfus, Hadas & Hershkowitz, 2004; Dreyfus & Tsamir, 2004; Özmantar, 2005a & 2005b; Schwarz, Hershkowitz & Azmon, 2006; Yeşildere, 2006; Özmantar & Monaghan, 2007; Hershkowitz, Hadas, Dreyfus & Schwarz, 2007; Yeşildere & Türnüklü, 2008a, 2008b & 2008c).

Dreyfus (2007) RBC modelindeki epistemik eylemlerin birbirleriyle iç içe geçmiş, birbirleri içinde yuvalanmış yapısını rapor etmiştir. Burada bahsedilen eylemler aynı anda gerçekleşebileceği gibi birbiri ardına da gerçekleşebilmektedir. Bu eylemlerden ilki olan tanıma (recognizing), bireyin önceden kazanmış olduğu formal veya informal bilgilerle, öğrenme ortamındaki matematiksel unsurlara anlam yüklemesi demektir (Hershkowitz, Schwarz & Dreyfus, 2001). Kullanma (building with), daha önceden edinilmiş, yani tanınmış bilgiden yeni bilgi üretmekte faydalanma, ilişki kurma, yorumlama, problem çözümünde kullanma olarak ifade edilebilir. Oluşturma (constructing) soyutlama sürecinin ana basamağıdır ve oluşturma tanınan yapıların kısmi değişikliğe uğratarak yeniden yapılandırılması ve düzenlenmesi süreci ve bunun sonucunda yeni anlamlar inşa etmedir (Bikner &

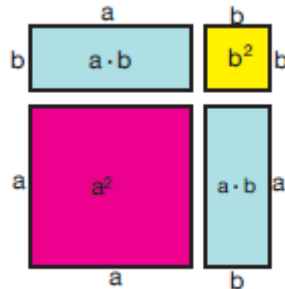
Ahsbahs, 2004). Oluşturulan bilginin kırılma olduğu (Hershkowitz ve ark., 2001), pekiştirilmesi halinde ancak birey için yeni bir yapı olarak nitelenebileceği (Monaghan & Özmantar, 2006) düşüncesi soyutlama sürecini tanıtmayı amaçlayan RBC modeline pekiştirme (consolidation) eyleminin eklenmesi ihtiyacını doğurmuş ve böylece RBC + C modeli meydana gelmiştir.

Soyutlama yapmaya elverişli matematik konularından biri olan *özdeşlik* kavramı bu araştırmanın merkezinde yer almaktadır. Bu sebeple özdeşlik kavramının detaylı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bir özdeşlik içerdiği bilinmeyenlerin her değeri için sağlanan bir eşitlik (Altun, 2008). Özdeşlikler, bazı problem durumlarını sembolize etmemize yarayan cebirsel ifadelerdir. Problem, kişide çözüme arzusu uyandıran ve çözüm yolu hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlara denir (Olkun & Uçar, 2007). Platon' a göre ise; özdeşlik biri diğerinden ayrı ancak kendisinin aynısıdır ki bu noktada aslında denklem (eşitlik) ile özdeşliğin farkını ortaya koymaktadır; dolayısıyla eşitlikteki gibi iki öğeye gerek kalmaz (Heidegger, 1997). Bu yüzden özdeşlik, aslında cismin aynadaki yansıması gibidir.

Çarpımlara ayırma ve özdeşlikler 8. sınıftan itibaren matematik öğretiminin her aşamasında polinomlardan, integrale kadar birçok konuda ara işlem olarak kullanılmaktadır. Ortaokulda kavrayış olarak temele oturtulmayan her bilgi lise düzeyinde anlamsız formül yığınlarının ezberlenmesi şekline dönüşecektir. Bu açıdan Şan'ın (2008) çalışmasında belirttiği gibi formüllerin geometrik yorumunu yapma ile geometrik şekilleri formüleleştirme matematik için önemli bir beceri düzeyidir. Önceleri özdeşlikler, $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$ (birinci terimin karesi) $\pm 2ab$ (birinci ve ikinci terimin çarpımının iki katı) $+ b^2$ (ikinci terimin karesi) şeklinde öğrencilere ezberletilmektedir. Dolayısıyla zaten içerisinde birçok harfli ifade barındıran özdeşlik öğrenciler tarafından anlaşılması güç, karmaşık ve korkunç bir konu olmaktan öteye geçememektedir. Daha sonra ise $(a \pm b)^2$ 'nin aslında üslü sayı olduğu;

$$\begin{aligned} (a \pm b)^2 &= (a \pm b) \cdot (a \pm b) \\ &= a \cdot a \pm a \cdot b \pm a \cdot b + b \cdot b \\ &= a^2 \pm a \cdot b \pm a \cdot b + b^2 \\ &= a^2 \pm 2 \cdot a \cdot b + b^2 \end{aligned}$$

şeklinde açıkları yapılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Fakat yenilenen matematik öğretim programında özdeşlik kazanımı; “Özdeşlikleri modellerle açıklar. $(a \pm b)^2 = a^2 \pm 2ab + b^2$ ve $a^2 - b^2 = (a-b)(a+b)$ özdeşlikleriyle sınırlı kalınır. Özdeşliklerdeki katsayılar tam sayılar içinde kalacak biçimde seçilir.” şeklinde ele alınmaktadır (MEB, 2013, s.36). Yeni matematik programı ile birlikte özdeşlikler cebir karolarından da faydalanılarak modeller yardımıyla öğretilmeye başlanmıştır.



Şekil 1: $(a + b)^2$ özdeşliğinin modellenmesi.

Bir kenar uzunluğu $(a+b)$ birim olan karesel bölgenin alanı:

Karesel bölgenin alanı ayrıldığı parçaların alanlarının toplamına eşit olduğundan;

$$(a + b)^2 = a \cdot b + b^2 + a^2 + a \cdot b$$

$(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ olarak ifade edilir.

Alanyazında soyutlama ve özdeşliklerle ilgili yapılan çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır. Özer ve Şan (2013) 8. sınıf öğrencilerinin, özdeşlikler konusu erişilerine görselleştirmenin etkisinin incelendiği çalışmada, görselleştirilmiş matematik öğretimi kullanılarak öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, özdeşlikler konusunu öğrenmede var olan öğretim yöntemiyle öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Şan (2008) sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlikler konusunun erişilerine görselleştirmenin etkisini incelediği çalışmada matematik dersinde görselleştirmenin başarıyı artırdığı ve var olan öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yenilmez ve Şan (2008) dokuzuncu sınıfa devam eden öğrencilerin özdeşliklerin görsel modellerini tanıma düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, matematik başarısı, geometrik şekillere karşı ilgi düzeyi ve matematik tutumu değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada; özdeşliklerin görsel modellerini tanımadaki başarının geometri şekillerine ilgi düzeyi ile doğru orantılı olarak değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özdeşliklerin geometrik yorumlarını tanıma düzeylerinin düşük olduğu ve görselleştirilmeye okullarda daha çok önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yeşildere ve Türnüklü (2008), örnek olay metodu kullandıkları çalışmalarında farklı matematiksel güce sahip öğrencilerin matematiksel düşünme ve bilgi oluşturma süreçlerinde bir takım farklılıkların olduğunu ortaya koymuşlardır. Altun ve Yılmaz (2008), örnek olay yöntemini uyguladıkları çalışmada, öğrencilerin kendilerine verilen ilk problemde oluşturdukları bilgiyi, sonrakilerde de kullandıklarını ayrıca, fonksiyonların öğretiminde çevresel olay ve problemlerin kullanılmasının soyutlamaya olan katkısını ortaya koymuşlardır.

Dooley (2007), çalışmasında ilköğretim düzeyinde matematiksel bilginin oluşturulması sürecinin analizinde RBC soyutlama teorisinin kullanışlı bir araç olabileceğini belirtmiştir. Özmantar ve Monaghan (2007) mutlak değer lineer fonksiyonunu ($y = |f(x)|$) konu alan deneysel bir çalışmada soyutlama sürecini incelemişlerdir. Bu çalışmada, soyutlama süreci ile ilgili olarak;

- (i) insan ve maddenin aracılığı,
- (ii) matematiksel yorumlama için öğretmen yardımı veya yönlendirmesi,
- (iii) öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun diyalektik ortam
- (iv) soyutlanacak bir şeyin varlığı olmak üzere dört önemli bileşen ortaya koymuşlardır.

Dreyfus, Hadas, Hershkowitz ve Schwarz (2006) tarafından yapılan çalışmada oluşturma ve pekiştirme süreçlerinin iç içe geçtiğini ve pekiştirmenin yeni bir yapının oluşum sürecinde gerçekleştiğini varsayarak ve bu iddialarını destekleyen bilgileri sunmuşlardır. Bu neticeyle çalışmada, olasılık konusu ile ilgili beş sınıf gözlenmiş ve altı çift öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Veriler, üç kız öğrencinin oluşturduğu grup şeklinde yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, öğrencilerin eski yapıyı kullanarak yeni yapının oluşturulmasında, o yapıyı pekiştirdiklerini tespit etmişlerdir.

Işık, Albayrak ve İpek (2005) yaptıkları çalışmada ülkemizde matematik öğretiminde bilgilerin öğrencilere hazır basmakalıplar halinde verildiğini, sınav merkezli bir eğitim sisteminin matematiğin günlük hayattan soyutlanarak ezbere bir mantıkla öğretilmesi ve öğrenilmesine yol açtığını belirtmiştir. Öğrencilerin tanımları ezberleme yolu ile bildikleri için tanıma düzeyinden ziyade hatırlama düzeyinde kaldıkları belirtmektedirler. Dreyfus ve Tsamir (2001) çalışmalarını bir öğrenci ile yapmışlar ve pekiştirmenin içinde soyutlamayı barındırdığını, ayrıca pekiştirmeyi soyutlananın ilerleyen aktivitelerde öğrenciye daha fark edilir gelmesinde katkıda bulunan önemli bir işlem olarak

görmüşlerdir (Monaghan & Özmantar 2006). Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus'un (2001) tek bir öğrenci ile yaptığı çalışmadan sonra Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz (2001) ikinci çalışmada iki öğrenci arasındaki etkileşimi analiz ederek grup içindeki her bireyin bilgiyi nasıl oluşturduklarını incelemişlerdir. Sonuçta RBC modeli yine soyutlama sürecini tasvir etmede geçerli bir model olarak görülmüştür (Hershkowitz ve ark., 2006). Hershkowitz, Schwarz, Dreyfus (2001) ve Dreyfus, Hershkowitz ve Schwarz (2001) soyutlamanın sonuçlarından ve pekiştirilmesinden ziyade tanıma ve kullanma aşamaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Wagner (1983) ve Philipp (1992) araştırmalarında özellikle öğrencilerin harfli ifadelerle anlam yüklemeye karşılaştıkları zorluklardan bahsetmişlerdir.

Araştırmaların ortak sonucu cebirin soyut yapısı itibariyle kavramsal olarak zor anlaşılmasıdır. Harfli ifadelerin anlaşılmasındaki zorluğun sebebi ise cebirin ilköğretim öğrencilerinin zihinsel gelişim özelliklerine göre soyut bir yapıda olmasıdır. Bu çalışmada da, matematik başarı düzeyleri birbirinden farklı olan sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçleri izlenerek ve bilgi oluşturma süreçlerinden yola çıkarak gelecekteki öğretim etkinlikleri için önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Çalışma amacına uygun olması sebebiyle, 2001'den bu yana üzerinde çalışmalar yapılan ve soyutlamanın bir aracı haline gelen RBC teorisi referans alınmıştır.

Matematikte soyutlama yapmaya en uygun konulardan biri de özdeşliklerdir. Öğrenciler, özdeşlikler konusuyla ilk olarak 8. sınıfta karşılaşmaktadırlar. Bu aşamadan sonra bu konu 9. sınıfta parçalı fonksiyon kavramını öğrenmenin temellerini atmaktadır. Ayrıca yenilenen matematik programı ile birlikte, özdeşliklerin modellerle açıklanmasının kazanım olarak verildiği hatırlanırsa, kullanılacak model öğrencide matematiksel bir kavram oluşturmaya ve öğrenci matematiği kullanarak yeni bir bilgiyi kendisi inşa edebilmelidir (Koylahisar, 2012). Bu çalışma öğrencilerin ilk defa sekizinci sınıfta karşılaştıkları özdeşlik kavramını öğrenme sürecindeki iletişimlerini, düşünme tekniklerini, bilgiye ulaşma çabalarını, çalışmalarını matematiksel anlamda nasıl ifade ettiklerini açığa çıkarması açısından önemlidir. Araştırmada "Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçleri nasıl gelişmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada, sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçlerinin incelenmesi için nitel araştırma modellerinden durum çalışması kullanılmıştır. Genellikle durum çalışması 'neden' veya 'nasıl' sorularına cevap arandığında tercih edilen yöntem olup bazı gerçek hayata ilişkin içeriklerde güncel fenomenlere odaklanıldığında kullanılmaktadır (Yin, 2003).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Sarıcakaya ilçesine bağlı bir devlet okulunda eğitim öğretim gören sekizinci sınıf A, B ve C şubelerinden toplam 7 kız, 5 erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerden üç kız öğrenci ile ise; pilot uygulamada çalışılmıştır. Durum çalışması katılımcıları, yedinci sınıf yılsonu matematik dersi not ortalaması ve matematik derslerine giren matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak seçilmiştir. Bu kriterlere göre matematik ders başarısı yönünden 3 zayıf, 3 orta ve 3 iyi öğrenci seçilmiştir. Pilot uygulama için, matematik ders başarısı yönünden 1 zayıf, 1 orta ve 1 iyi öğrenci seçilmiştir. Gruplar başarı düzeylerine göre zayıf, orta ve iyi olmak üzere oluşturulmuştur. Katılımcılar, amaçlı örneklemin maksimum çeşitlilik yöntemine göre belirlenmiştir. Uygun kriterlere göre oluşturulan çalışma grubuna ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrenci gruplarına ilişkin bilgiler

Başarı Düzeyi Adı	Katılımcı Adları
Düşük	Ö4, Ö5, Ö6
Orta	Ö7, Ö8, Ö9
İyi	Ö10, Ö11, Ö12
Toplam	3
	9

2.2. Veri Toplama Araçları

Durum çalışması yönteminin veri toplama teknikleri; belgeler, arşivsel kayıtlar, görüşmeler, doğrudan gözlem ve fiziksel katılımıdır. Bunların dışında ise; görüntüler, fotoğraflar, belgeseller, filmler, video kayıtları ve gerçek yaşam öyküleri ile de veri toplanabilmektedir. Çalışmada ne kadar çok teknik kullanılırsa çalışma o kadar başarılı ve yansız olmaktadır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise; katılımcıların etkinliklerde verdikleri yazılı dokümanlar, araştırmacının aldığı notlar ve video kayıtlarıdır.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik kavramını oluşturma süreçlerinin incelenmesi amacıyla üç farklı etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler alan eğitimi uzmanları tarafından incelenerek ve pilot uygulamada kullanılarak, geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır. $(x-y)^2$ özdeşliğini oluşturma amacıyla hazırlanan etkinlikte “Yakın bir arkadaşınıza kendi yaptığınız kutunun dış yüzeyini desenli kağıtlarla kaplayarak hediye etmek istiyorsunuz. Bunun için desenli kağıt satın almak istediniz. Satıcı ise çok pahalı olması sebebiyle istediğiniz kağıtlardan sadece kare kağıt kesip verebileceğini söylüyor. Ayrıca satın alacağımız karenin alanının matematiksel denklemini oluşturmamız halinde indirim uygulayacağını söylüyor. Bu koşullar altında en uygun alışverişi nasıl yapabiliriz?” problemi üzerinde durulmuştur. x^2-y^2 özdeşliğini oluşturma amacıyla hazırlanan etkinlikte “Yakın bir arkadaşınıza kendi yaptığınız kutunun dış yüzeyini desenli kağıtlarla kaplayarak hediye etmek istiyorsunuz. Bunun için desenli kağıt satın almak istediniz. Satıcı ise çok pahalı olması sebebiyle istediğiniz kağıtlardan sadece kare kağıt kesip verebileceğini söylüyor. Bu kare kağıdı keserken tam köşesinden kare şeklinde bir parçayı yanlışlıkla kesiyor ve satın alacağımız bu şeklin alanının matematiksel denklemini oluşturmamız halinde indirim uygulayacağını söylüyor. Bu koşullar altında en uygun alışverişi nasıl yapabiliriz?” problemi üzerinde durulmuştur. $(x+y)^2$ özdeşliğini oluşturma amacıyla hazırlanan etkinlikte “Verilen dikdörtgen şeklinde görülen 4×5 m² lik duvarın ortasındaki A noktasından başlamak üzere zıt yönlerde doğru iki tur yürüyen iki karıncadan biri 120 cm, diğeri 50 cm yol alıyor. Bu karıncalar, her bir dakika sonunda sola doğru 90° lik açı ile dönerek A noktasına geldiklerinde bir tur yapmış oluyorlar. Her iki karınca geldikleri istikamet doğrultusunda tekrar yollarına devam ederken ikinci turun her bir dakikası sonunda karşılıklı olarak hızlarını değiştirerek A noktasına geldiklerinde ikinci turu tamamlamış oluyorlar. İki tur sonunda her iki elde edilen geometrik şekillerin her birinin alanlarını hem sayısal hem de x ve y cinsinden hesaplayınız. Karıncaların iki tur sonunda oluşturdukları geometrik şekillerin toplam alanını hem sayısal hem de x ve y cinsinden hesaplayınız.” problemi üzerinde durulmuştur (Akın, Harman & Gönen, 2010). Çalışma esnasında video kayıt tekniği de kullanılarak katılımcıların uygulama esnasında gözlemlenemeyen davranışlarını inceleme fırsatı da bulunmuştur.

2.3. Veri Analizi

Çalışma grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerin video kayıtları yazılı metne çevrilmiştir. Verilerde kullanılan, videodan dönüştürülen metinler de sunulmuştur. Bu kaynaklardan elde edilen verilerden faydalanılarak öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerinin betimsel analizi yapılmıştır. Ancak yapılan analizin derinliğine göre veri analizini iki grupta incelemek mümkündür; betimsel analiz ve içerik analizi (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bununla birlikte, elde edilen veriler arasında neden-sonuç ilişkileri

incelenerek bu süreçte meydana gelen soyutlamaların ortaya çıkarılabilmesi hedeflendiği için betimsel analize ihtiyaç duyulmuştur. Bu bilişsel analiz sürecinde öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerini incelemede RBC+C modeli analitik araç olarak kullanılmıştır. Çalışmada başarı seviyelerine göre oluşturulan üç kişilik gruplarca, çalışmada bulunan öğrencilerin verileri tanıma, kullanma, oluşturma ve pekiştirme eylemleri özelliklerine göre incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubu ile gerçekleştirilen etkinliklerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Etkinlik ve sonuçları $((x+y)^2$ özdeşliğini oluşturma)

Ö4, Ö5 ve Ö6 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Araştırmacı: Karenin alanını nasıl hesaplıyoruz?

Ö4: 2.

Ö5: Şey...

Ö6: Çarpıyoruz.

Araştırmacı: Neleri çarpıyoruz?

Ö4: 2 kenarı.

Alan hesaplama konusunda ciddi olmamakla birlikte küçük eksiklikler sezilmiştir. Fakat grup çalışması ile fikir alışverişi sayesinde hatırlanmıştır.

Araştırmacı: Tamam şimdi bu oluşturduğumuz karenin bir kenarı ne kadar?

Ö4: x.

Araştırmacı: x ile y'yi çarpacağız mı?

Ö4 ve Ö6: Toplayacağız.

Araştırmacı: Yazalım.

Ö4: $x + y$.

Sayısal olarak karenin bir kenarını hesaplarken görüş ayrılıkları çıkmamasına rağmen, cebirsel ifadelerle işlem yaparken doğruya ipuçları ile ulaşılmıştır. Dolayısıyla katılımcıların cebirsel ifadeler konusunda da bilgi eksikliklerinin olduğu söylenebilmektedir. Sayısal değerleri kullanarak izlenen çözüm yolu, cebirsel ifadelerle işlem yapılırken kullanılamamıştır.

Cebirsel ifadelerle işlem konusundaki eksiklikler yine kendini göstermiştir. Katılımcıların sayısal değerleri kullanarak ulaştıkları çözüm yolunu, cebirsel ifadelerle işlem yaparken kullanamadıkları görülmüştür. Katılımcıların yalnızca geometrik şekilleri ve özelliklerini tanıdıkları görülmüştür. Öğrencilerin birinci etkinlik için kullanma, oluşturma ve pekiştirme aşamalarına ulaşamadıkları söylenebilir.

Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Araştırmacı: Alanını nasıl bulacağız?

Ö7: Yükseklik çarpı taban.

Ö8: Bir kenarıyla bir kenarı...

Ö9: Kısa kenarıyla uzun kenar.

Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcıların alan bilgilerinin yeterli olduğu söylenebilmektedir. Yani bu öğrenciler alan konusunda RBC+C modeline göre pekiştirme basamağında bulunmaktadır.

Araştırmacı: Kenarı $x + y$ olan bu karenin alanını bulmak istersek ne yapmamız lazım?

Ö7: $x + y$ üzeri 2.

Ö9: $x + y$ 'nin karesi.

Araştırmacı: Yazalım.

Ö9: (Parantez içerisinde yazdı.)

Cebirsel ifadelerle ilgili eksik bilgilerin bulunması sebebiyle süreç içerisindeki toplama ve çarpma işlemleri doğru olarak yapılamamıştır, bu da katılımcılar tarafından bu konunun pekişmediğini göstermektedir. Katılımcıların sayısal değerleri kullanarak hemen çözüme ulaştığı etkinlikte, cebirsel ifadenin özdeşinin bulunması istendiğinde aynı performansı sergileyemedikleri görülmüştür. 1. etkinlik için Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcıların aynı çözüm yolunu ikinci aşamada kullanamadıkları görülmüştür ki henüz RBC+C modelinin kullanma aşamasına ulaşamamıştır.

Ö10, Ö11 ve Ö12 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Katılımcıların alan bilgileri gibi cebirsel ifadelerle işlemler bilgilerinin de yeterli olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda sayısal değerleri kullanarak ulaştıkları çözüm yolunu cebirsel ifadelerle işlemler yaparken de kullanabilmişlerdir. Dolayısıyla kullanma basamağına ulaştıkları söylenebilir.

Tablo 2. Birinci etkinliğin RBC+C modeline göre incelenmesi

Basamaklar	Çalışma Grubu	Verilen Örnekler	Olası Gereçekler
R (Recognizing)	Ö4, Ö5, Ö6	“Bir kenarı ile bir kenarı çarpılır.”	Kare ve dikdörtgen alanları tüm katılımcılar tarafından tanınmaktadır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“Bir kenarıyla diğer kenarını çarpıyoruz.”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“İki kenarı çarpacağız.”	
B (Building)	Ö4, Ö5, Ö6	“ $2x + 2y$.”	Alan bilgisi doğru şekilde katılımcılar tarafından kullanılmamıştır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“ $x + y$ 'nin karesi.”	Alan bilgisi katılımcılar tarafından uygun şekilde kullanılmıştır.
	Ö10, Ö11, Ö12	“ $(x + y)^2$.”	
C (Constructing)	Ö4, Ö5, Ö6	“ $yx + y^2 + yx$ ”	Veriler toplanmış fakat cebirsel ifadeler konusu pekişmediğinden istenen özdeşlik tam olarak oluşturulamamıştır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“ $x^2 + yx + yx \dots$ ”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“ $x^2 + 2yx + y^2$ ”	Özdeşlik oluşturulmuştur.
+C (Consolidation)	Ö4, Ö5, Ö6	“ $2x + 2y$.”	Alan kavramı pekişmemiştir.
	Ö7, Ö8, Ö9	“ $x^2 + yx + yx \dots$ ”	Alan kavramının pekişmesine rağmen cebirsel ifadeler kavramının pekişmediği görülmektedir.
	Ö10, Ö11, Ö12	“ $x^2 + 2yx + y^2$ ”	Alan ve cebirsel ifadeler konuları pekişmiştir.

Matematik ders başarısı düşük olan katılımcıların sayısal değerleri kullanarak izledikleri çözüm yolunu, cebirsel ifadelerle işlem yaparken kullanamadıkları görülmüştür. Denklem kurma, alan ve cebirsel ifadeler konularında bilgi eksikliklerinin olduğu bu sebeple özdeşliği oluşturamadıkları

söylenbilir. Öğrencilerin birinci etkinlik için kullanma, oluşturma ve pekiştirme aşamalarına ulaşamadıkları görülmektedir.

Katılımcılardan matematik ders başarısı orta olanlar, sayısal değerleri kullanarak hemen çözüme ulaştığı etkinlikte, cebirsel ifadenin özdeşinin bulunması istendiğinde aynı performansı sergileyemedikleri görülmüştür. Bu öğrencilerin alan konusunda yeterli olmasına rağmen cebirsel ifadelerle işlem ve denklem kurma konularında yeterli olmadıkları söylenebilir. Birinci etkinlikte Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcıların aynı çözüm yolunu ikinci aşamada kullanamadıkları görülmüştür ki henüz RBC+C modelinin kullanma aşamasına ulaşamamıştır.

Matematik ders başarısı iyi olan katılımcıların birinci özdeşliği oluşturabildikleri gözlenmiştir. Buna göre katılımcıların alan bilgileri gibi cebirsel ifadelerle işlemler bilgilerinin de yeterli olduğu söylenebilir. Aynı zamanda sayısal değerleri kullanarak ulaştıkları çözüm yolunu cebirsel ifadelerle işlemler yaparken de aktarabilmişlerdir. Dolayısıyla kullanma basamağına ulaştıkları söylenebilir.

2. Etkinlik ve sonuçları ((x-y)² özdeşliğini oluşturma)

Ö4, Ö5 ve Ö6 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Araştırmacı: Çok güzel. Peki biz $x - y$ 'nin karesinin neye eşit olduğunu bulabilir miyiz?

Ö6: Nasıl bulacağız ki?

Birinci etkinlikte ki süreç hiçbir katılımcının aklına gelmemiştir. Yine alanlar yardımıyla bilinmeyen $(x-y)^2$ ifadesinin özdeşini bulmayı düşünememişlerdir. Yine araştırmacı ipuçları vermeye çalışmıştır.

Araştırmacı: x çarpı y ile x çarpı y 'yi topladığımızda x çarpı y 'nin karesi mi olur?

Ö6: Aaa yok yok. $2x$ çarpı y oluyor.

Bir önceki etkinlikte aynı ifadelerle aynı işlemler yapılmasına rağmen yine aynı yanlış sonuçlar bulunmuştur. Bu da cebirsel ifadeler konusunun pekişmediği, hatta henüz kullanma ve oluşturma basamaklarına ulaşamadığı söylenebilmektedir.

İpuçları ile istenen sonuca tam olarak olmasa da ulaşılmıştır. Bilinenlerden yola çıkarak bilinmeyene ulaşma diye adlandırılan denklem konusundaki ciddi eksiklikler göze çarpmaktadır. Denklem konusunun Ö4, Ö5 ve Ö6 adlı öğrenciler tarafından pekişmediği söylenebilir. Öğrencilerin 1. etkinlik ile bu etkinlik arasında ilişki kuramadıkları, 1. etkinlikteki sürecin tersini kullanması gerektiğini kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla 1. etkinlikteki özdeşlik bulma süreci bu etkinliğe uyarlanamamıştır. Yani bu özdeşlik için oluşturma ve kullanma basamakları söz konusu değildir.

Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Bu etkinlikte katılımcılardan özdeşliği bulmak için bir önceki etkinlikle bağlantı kurmaları istenmiş, kendi aralarında fikir alışverişleri ile uygun çözüm yolunu keşfetmeleri sağlanmıştır. Bir önceki etkinlikte izlenen çözüm yolu 2. etkinliğe uyarlanmıştır. Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcılar, bu etkinlikte özdeşlik bulunurken kullanma basamağına ulaşmışlardır.

Ö10, Ö11 ve Ö12 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Birinci etkinlikteki özdeşlik bulma işlemi katılımcılara yol göstermiştir. İlk etkinlikten hareketle 2. etkinlikteki özdeşlik katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3. İkinci etkinliğin RBC+C modeline göre incelenmesi

Basamaklar	Çalışma Grubu	Verilen Örnekler	Olası Gerekliler
R (Recognizing)	Ö4, Ö5, Ö6	“x - y mi?”	Cebirsel ifadelerle çıkarma işlemi tanınmaktadır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“x - y çünkü x'ten y'yi çıkaracağız.”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“evet. x - y.”	
B (Building)	Ö4, Ö5, Ö6	“x - y'nin karesi işte.”	Alan bilgisi cebirsel ifadelerde rahatlıkla kullanılmıştır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“x - y'nin karesi.”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“(x-y) ² ”	
C (Constructing)	Ö4, Ö5, Ö6	“x ² - 2xy - y ² ”	Parantez sembolü doğru şekilde işleme entegre edilemediğinden istenen özdeşlik doğru şekilde oluşturulamamıştır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“x ² - (2xy - y ²)”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“x ² - 2xy + y ² ”	Özdeşlik oluşturulmuştur.
+C (Consolidation)	Ö4, Ö5, Ö6	“x ² - 2xy - y ² ”	Alan kavramı pekişmiş; fakat cebirsel ifadeler hala pekişmemiştir.
	Ö7, Ö8, Ö9	“x ² - (2xy - y ²)”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“x ² - (2xy - y ²)”	Cebirsel ifadeler ve alan konuları pekişmiştir.

Matematik ders başarısı düşük olan öğrencilerin birinci etkinlik ile ikinci etkinlik arasında ilişki kuramadıkları, birinci etkinlikteki sürecin tersini kullanması gerektiğini kavrayamadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla birinci etkinlikteki özdeşlik bulma süreci bu etkinliğe uyarlanamamıştır. Yani bu özdeşlik için kullanma ve oluşturma basamakları söz konusu değildir.

Bu etkinlikte katılımcılardan matematik ders başarısı orta olanlar, özdeşliği bulmak için bir önceki etkinlikle bağlantı kurabilmiş, kendi aralarında fikir alışverişleri ile uygun çözüm yolunu keşfetmişlerdir. Bir önceki etkinlikte izlenen çözüm yolu 2. etkinliğe uyarlanmıştır. Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcılar bu etkinlikte özdeşlik bulunurken kullanma basamağına ulaşmışlardır. Matematik ders başarısı iyi olan katılımcılar için birinci etkinlikteki özdeşlik bulma işlemi katılımcılara yol göstermiş ve katılımcılar ilk etkinlikten hareketle 2. etkinlikteki özdeşliği oluşturabilmişlerdir.

3. Etkinlik ve sonuçları (x²-y² özdeşliğini oluşturma)

Ö4, Ö5 ve Ö6 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Araştırmacı: Parantez yapmazsak ne olur? y ile x i çarparsız onu da x den çıkarırız, sonra da y ekleriz demek olur değil mi?

Bu etkinlik, Ö4, Ö5 ve Ö6 adlı öğrencilerin en kolay çözüme ulaştıkları etkinlik olmuştur. 1. etkinlikten sonra, cebir karolarıyla yeni bir şekil inşa etme süreci hızlanmıştır. Şekli doğru şekilde oluşturmaları cebir karoları kullanımı adına oluşturma basamağına örnek verilebilmektedir. 1. ve 2. etkinliklerde istenen ifadelerin özdeşi bulunduğundan, son etkinlikte iki kare farkının özdeşi hızlı bir şekilde bulunmuştur. Bu etkinlikte katılımcılar, ilk iki etkinlikteki süreci kavrayarak iki kare farkı özdeşliğini kolaylıkla oluşturabilmişlerdir.

Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

Araştırmacı: Yani x² - y²'nin özdeşi neymiş?

Ö7: (x - y) . (x + y).

Eldeki geometrik şekiller kullanılarak yeni geometrik şekil başarıyla oluşturulmuştur. Son etkinlik diğer etkinliklere nazaran daha hızlı ve daha doğru şekilde tamamlanmıştır. Yani ilk iki etkinlik bu etkinlikte yol gösterici olmuştur. İlk iki etkinlikte öğrenilen yöntemler burada rahatlıkla kullanılmıştır. Küçük birkaç ipucu sayesinde son özdeşlik katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Ö10, Ö11 ve Ö12 adlı öğrenciler ile gerçekleştirilen etkinliğin sonuçları

İlk iki etkinlikteki özdeşlik bulma işlemi katılımcılara yol göstermiştir. Bu etkinliklerden hareketle son etkinlikteki özdeşlik katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 4. Üçüncü etkinliğin RBC+C modeline göre incelenmesi

Basamaklar	Çalışma Grubu	Verilen Örnekler	Olası Gereklçeler
R (Recognizing)	Ö4, Ö5, Ö6		Kare ve dikdörtgen alanları tüm katılımcılar tarafından tanınmaktadır.
	Ö7, Ö8, Ö9	“ $x^2, y^2, x \cdot y$.”	
	Ö10, Ö11, Ö12		
B (Building)	Ö4, Ö5, Ö6	“Kısa kenarıyla uzun kenarı çarpılır.”	Alan bilgisi doğru yerlerde doğru şekillerde katılımcılar tarafından kullanılmıştır
	Ö7, Ö8, Ö9	“Kısa kenarı ile uzun kenar çarpılır.”	
	Ö10, Ö11, Ö12	“Uzun kenar çarpı kısa kenar.”	
C (Constructing)	Ö4, Ö5, Ö6		Özdeşlik oluşturulmuştur.
	Ö7, Ö8, Ö9	“(x-y) . (x+y)”	
	Ö10, Ö11, Ö12		
+C (Consolidation)	Katılımcıların hepsi	“ $x^2, y^2, x \cdot y$.”	Alan ve cebirsel ifadeler pekişmiştir.

Matematik ders başarısı düşük olan katılımcıların şekli doğru şekilde oluşturmaları cebir karoları kullanımı adına oluşturma basamağına örnek verilebilmektedir. Birinci ve ikinci etkinliklerde istenen ifadelerin özdeşi bulunduğundan, son etkinlikte iki kare farkının özdeşi seri bir şekilde bulunmuştur. Bu etkinlikte katılımcılar, ilk iki etkinlikteki süreci kavrayarak iki kare farkı özdeşliğini oluşturabilmişlerdir.

Eldeki geometrik şekiller kullanılarak yeni geometrik şekil matematik ders başarısı orta olan katılımcılar tarafından başarıyla oluşturulmuştur. Son etkinlik diğer etkinliklere nazaran daha hızlı ve daha doğru şekilde tamamlanmıştır. Yani ilk iki etkinlik bu etkinlikte yol gösterici olmuştur. İlk iki etkinlikte öğrenilen yöntemler burada rahatlıkla kullanılmıştır. Küçük birkaç ipucu sayesinde son özdeşlik katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

İlk iki etkinlikteki özdeşlik bulma işlemi matematik ders başarısı iyi olan katılımcılara yol göstermiştir. Bu etkinliklerden hareketle son etkinlikteki özdeşlik katılımcılar tarafından kolaylıkla oluşturulmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmanın temel hedefi; *özdeşlik* kavramı ile ilgili hiçbir ön bilgiye sahip olmayan 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre bilgi oluşturma süreçlerinin incelenmesidir.

Matematik dersi başarı düzeyi düşük olan gruptaki katılımcıların alan bilgilerindeki ve cebirsel ifadelerle işlem konusundaki bilgi eksiklikleri bu konunun pekişmediğini göstermektedir. Özdeşliklerin açılımında kenar uzunluğu ile alan arası ilişkinin kavranabilmesi için öncelikle alan korunumunun kavranmış olması gerekmektedir (Koylahisar, 2012).

Matematik ders başarısı düşük olan katılımcıların 1. etkinlikte $(x+y)^2$ özdeşliğini oluşturmaları istendiğinde, sayısal değerleri kullanarak izledikleri çözüm yolunu, cebirsel ifadelerle işlem yaparken kullanamadıkları görülmüştür. Benzer şekilde Yılmaz (2011) tarafından yürütülen çalışmada soyutlama süreci içinde ortaya çıkan sonuçlardan birisi de bazı katılımcıların cebirsel işlemlerde ve formüllerdeki eksiklikleri olmuştur. Bu sonuç Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus'un (2001) soyutlamanın, çözümlü uğraşan kişinin, kişisel geçmişine dayandığı vurgusu ile örtüşmektedir.

Matematik başarısı düşük olan öğrencilerin birinci etkinlik için kullanma, oluşturma ve pekiştirme aşamalarına ulaşamadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Yeşildere ve Türnüklü (2008) tarafından yapılan çalışmada bilgi oluşturma süreçleri incelenen matematiksel gücü düşük olan öğrencilerden hiçbiri kullanma ve oluşturma eylemlerini gerçekleştirememiştir. Matematik başarı düzeyi düşük olan katılımcıların denklem konusundaki ciddi eksiklikleri göze çarpmaktadır. Fakat matematik başarısı yüksek olan grubun denklem konusunu pekiştirdiği 1. etkinlikteki süreçten görülmektedir. Nitekim Ayanoğlu'na (2012) göre, başarılı öğrenciler yaptıkları şeylerde daha çok aktif olurlar ve daha çok açıklama yaparlar; başarısız öğrenciler, yaptıkları şeyleri kısa bir şekilde açıklarlar ve nadiren bunları sınıflarlar. Akay (2006) da başarısız öğrencilerin parçaları analiz etme çabası göstermediklerini ifade etmektedir. Matematik dersi başarı düzeyi orta olan katılımcıların alan bilgilerinin yeterli olduğu söylenebilir. Yani bu öğrenciler alan konusunda RBC+C modeline göre pekiştirme basamağında bulunmaktadır. Fakat cebirsel ifadeler konusunda bilgi eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların sayısal değerleri kullanarak hemen çözüme ulaştığı etkinlikte, cebirsel ifadenin özdeşinin bulunması istendiğinde aynı performansı sergileyemedikleri görülmüştür. 1. etkinlik için Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcıların aynı çözüm yolunu ikinci aşamada kullanamadıkları görülmüştür ki henüz RBC+C modelinin kullanma aşamasına ulaşamamıştır.

Ö7, Ö8 ve Ö9 adlı katılımcılar 2. etkinlikte özdeşlik bulunurken kullanma basamağına ulaşmışlardır. Aynı seviye 3. etkinlik için de geçerlidir. Bu etkinlikte de kullanma basamağı söz konusudur. Kullanma eylemi, öğrenciye ipucu verilmesi gibi bir kaynağın öğrenciye hatırlatılması ile de gerçekleşebilir (Hershkowitz, ve ark., 2001). Yeşildere ve Türnüklü (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin verilen ipucunu değerlendirerek çözümlerine yön vermeleri noktasında farklılık gösterdikleri gözlemlenmiştir ki matematiksel gücü yüksek olan öğrenciler ipuçlarını kullanarak hatalarını fark etmekte ya da çözümlerini iletmemekteyken; ipuçlarını fark ederek kullanma matematiksel gücü düşük olan öğrencilerde gözlemlenmemiştir. Bu durumun nedeni öğrencilerin ipucunu yakalamalarını sağlayacak yapıya sahip olmamaları veya söz konusu yapıları yanlış oluşturmuş olmalarından ötürü tanımamaları olabilir.

Matematik dersi başarı düzeyi yüksek olan katılımcıların alan bilgileri gibi cebirsel ifadelerle işlemler bilgilerinin de pekiştiği söylenebilir. Benzer şekilde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin olasılık bilgisini oluşturma ve pekiştirme sürecinin Katrancı ve Altun (2013) tarafından incelendiği çalışmada, matematik başarısı yüksek olan katılımcılar olasılık konusu ile ilgili soyutlanması beklenen bilgi yapılarının basitten karmaşığa doğru birçok formunu üretmişlerdir. Dolayısıyla, olasılık konusu ile ilgili bilgi yapılarında bir derinleşme (Dreyfus ve ark., 2006) olduğu söylenebilir. Aynı şekilde Altun ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmada, başarı seviyesi yüksek olan çalışma grubu parçalı fonksiyonların basitten karmaşığa giden birçok şeklini üretmeyi başarmışlardır.

Matematik dersi başarı düzeyi yüksek olan grubun sayısal değerleri kullanarak izledikleri çözüm yolunu cebirsel ifadelerle işlemler yaparken de kullanabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla kullanma basamağına ulaştıkları söylenebilir. Nitekim Ayanoğlu (2012) çalışmasında, matematik başarısı yüksek olan katılımcıların birinci dereceden iki bilinmeyenli denklem ve eşitsizlik grafiği bilgisi

oluşturma sürecinde daha hızlı yol aldığını ve oluşturma basamağına giden yoldaki tanıma ve kullanma basamağındaki eksikliklerini diğer grup üyelerine nazaran daha hızlı bir şekilde giderdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Ayrıca ilk iki etkinlikteki özdeşlik bulma işlemi katılımcılara yol göstermiştir. İlk iki etkinlikten hareketle son etkinlikteki özdeşlik matematik başarı düzeyi farklı olan tüm katılımcılar tarafından oluşturulmuştur. Benzer şekilde Altun ve Memnun (2012) tarafından yapılan araştırma kapsamında yapılan incelemeler sonucunda, matematik konusunda başarılı olan katılımcıların *cebirsal işlemleri* ve bu işlemlerde *kat ilişkisi* ile *tablo bilgisini*, *grafik bilgisini tanıyıp kullandıkları*, *iki bilinmeyenli denklemi oluşturdukları* ve ardından da *pekiştirdikleri* anlaşılmıştır.

Matematik başarı düzeyi birbirinden farklı olan öğrenci grupları ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerin soyutlama basamaklarına ulaşma hızları ve yollarının farklı olduğu görülmüştür. Buna rağmen iletişimin engellenmediği ortamda her öğrencinin bilgi yapılarını artırdığı anlaşılmıştır. Matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin süreci diğerlerine göre daha iyi bir şekilde içselleştirdiği, daha hızlı ve pratik şekilde özdeşlik kavramlarını oluşturabildikleri görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- ❖ Bu çalışmada çalışma grubunu oluşturan öğrenciler iyi, orta ve düşük matematik başarı düzeylerine sahip öğrencilerdir. Çalışmadaki gruplar daha farklı gruplandırmaları içerecek şekilde yeniden oluşturularak benzer araştırmalar yapılabilir.
- ❖ Bu çalışmada öğrencilerin daha önceden öğrenmedikleri özdeşlik oluşturma süreci incelenmiştir. Çalışmanın devamı niteliğinde yine sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenmedikleri başka bir konu seçilerek bilgi oluşturma süreci incelenebilir.
- ❖ RBC+C modeli kullanılarak sınıf içerisindeki farklı yaklaşımlara göre oluşturulmuş öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin bilgi oluşturma süreçleri gözlemlenerek analiz edilebilir.
- ❖ Öğretmenler hizmet içi eğitimlerle bilgi oluşturma süreçleri konusunda kendilerini geliştirme fırsatı kazanabilirler.

5. KAYNAKÇA

- Ahsbahs, B. A. (2004). Towards the emergence of constructing mathematical meanings. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: 2*, 119-126.
- Akın, M.F., Harman A., & Gönen S. (2010). Zıt yönlerde doğru hareketten yola çıkılarak benzetim yoluyla özdeşliklerin elde edilmesi. *İlköğretim Online*, 9 (3), 1137- 1147.
- Altun, M. (2008). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Altun, M., & Yılmaz, A. (2008). Lise öğrencilerinin tam değer fonksiyonu bilgisini oluşturma süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 41 (2), 237-271.
- Altun, M., & Memnun, D. S. (2012). Rbc+c modeline göre doğrunun denklemi kavramının soyutlanması üzerine bir çalışma: özel bir durum çalışması. *Uluslararası Cumhuriyet Eğitim Dergisi*, 1 (1), 17-37.
- Dooley, T. (2007). Construction of knowledge by primary pupils: The role of whole-class interaction. In D. Pitta-Pantazi, & G. Philippou (Eds.). *Proceedings of CERME 5* (1658-1668). Larnaca, Cyprus.
- Dreyfus, T. (2007). Processes of abstraction in context the nested epistemic actions model, http://escalate.org.il/construction_knowledge/papers/dreyfus.pdf. EBSCO veritabanından 20.06.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Dreyfus, T., Hadas, N., Hershkowitz R., & Schwarz B. B. (2006). Mechanisms for consolidating knowledge constructs. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehliková (Eds.),

- Proceedings of the 30th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education: 2* (465-472). Prague, Czech Republic: Charles University Faculty of Education.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001a). Abstraction in context: the case of peer interaction. *Cognitive Science Quarterly*, 1 (3), 307-368.
- Dreyfus, T., Hershkowitz, R., & Schwarz, B. (2001b). The construction of abstract knowledge in interaction. In M. Van Den Heuvel-Panhuizen (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Conference for the Psychology of Mathematics Education: 2*(377-384). Utrecht, The Netherlands: Freudenthal Institute.
- Dreyfus, T., & Tsamir, P. (2001). Ben's consolidation of knowledge structures about infinite sets. *Journal of Mathematical Behavior*, 23, 271-300.
- Heidegger, M. (1997). *Özdeşlik ve ayırım*. Çev. Necati AÇA. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Hershkowitz, R. (2004). From diversity to inclusion and back: Lenses on learning (Plenary Lecture). In M. J. Hoines, & A. B. Fuglesad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, 1* (55-68). Bergen, Norway: PME.
- Hershkowitz, R., Hadas, N., Dreyfus, T., & Schwarz, B. (2007). Abstracting processes, from individuals' constructing of knowledge to a group's shared knowledge. *Mathematics Education Research*, 19 (2), 41-68.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B. B., & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in contexts: epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (2), 195-222.
- Işık, C., Albayrak, M., & İpek, S. A. (2005). Matematik öğretiminde kendini gerçekleştirme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 129-138.
- Kidron, I., & Dreyfus, T. (2010). Interacting parallel constructions of knowledge in a CAS. context. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 15, 129-149.
- Koylahisar, T. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinde özdeşlikleri modelleme becerilerinin incelenmesi: origami ile modellenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- MEB, (2009). İlköğretim matematik dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2013). Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Monaghan, J. & Özmantar, M. F. (2006). Abstraction and consolidation, *Educational Studies in Mathematics*, Springer. EBSCO veritabanından 20.06.2008 tarihinde alınmıştır. Web üzerinde: <http://www.springerlink.com/content/c134370723467362/fulltext.pdf>.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.
- Özer, M. N., & Şan İ. (2013). Görselleştirmenin özdeşlik konusu erişimine etkisi. *International Journal of Social Science*, 6 (1), 1275-1294.
- Özmantar, M. F. (2004). Scaffolding, abstraction, and emergent goals. In O. McNamara (Eds.), *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 24 (2). from <http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip24-2/BSRLM-IP-24-2-14.pdf>. adresinden 16.11.2007 tarihinde alınmıştır.
- Özmantar, M. F., & Roper, T. (2004). Mathematical abstraction through scaffolding. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: 3*. (481-488).
- Özmantar, M. F. (2005a). *An investigation of the formation of mathematical abstractions through scaffolding* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Leeds.

- Özmantar, M. F. (2005b). Mathematical Abstraction: A Dialectical View. In the *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 25 (2). Retrieved on February 18, 2007 from <http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip25-2/BSRLM-IP-25-2-14.pdf>.
- Özmantar, M. F., & Monaghan, J. (2007). A dialectical approach to the formation of mathematical abstractions. *Mathematics Education Research Journal*, 19 (2), 89–112.
- Philipp, R. (1992). The many uses of algebraic variables. *The Mathematics Teacher*, 8 (7), 557-561.
- Schwarz, B., Dreyfus, T., Hadas, N. & Hershkowitz, R. (2004). Teacher guidance of knowledge construction. In M. J. Hoines and A.B. Fuglesad (Eds.), *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: Vol. 4.* (pp. 169-176). Bergen, Norway: PME.
- Schwarz, B., Hershkowitz, R. & Azmon, S. (2006). The role of the teacher in turning claims to arguments. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká & N. Stehliková (Eds.), *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education: 5.* (65-72). Prague, Czech Republic: PME.
- Sierpinska, A. (1994). *Understanding in mathematics*. London: Falmer.
- Şan, İ. (2008). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin özdeşlik konusunun erişilerine görselleştirmenin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Wagner, S. (1983). What are these things called variables? *Mathematics Teacher*, 474-478.
- Van Oers, B. (2001). Contextualisation for abstraction. *Cognitive Science Quarterly*, 1 (3), 279-305.
- Tunalı, Ö. (2010). *Açı kavramının gerçekçi matematik öğretimi ve yapılandırmacı kurama göre öğretiminin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Yenilmez, K., & Şan, İ. (2008). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özdeşliklerin görsel modellerini tanıma düzeyleri. *Journal of New World Sciences Academy*, 3 (3), 409-418.
- Yeşildere, S. (2006). *Farklı matematiksel güce sahip ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünme ve bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2008a). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin bilgi oluşturma süreçlerinin matematiksel güçlerine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 485-510.
- Yeşildere, S., & Türnüklü, E. B. (2008b). An investigation of the components affecting knowledge construction processes of students with differing mathematical power. *Eurasian of Educational Research (Eğitim Araştırmaları)*, 31, 151-169.
- Yeşildere, S. & Türnüklü, E. B. (2008c). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel soyutlama süreçlerinin incelenmesi: üçgen eşitsizliği örneği. *VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* içinde. Bolu.