



ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Journal Of Kâzım Karabekir Education Faculty

SAYI/ISSUE:35

YIL/YEAR: 2017

ISSN:1302-3241

**İmytiyaz Sahibi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Adına/
License Owner, On Behalf of Kazım Karabekir Faculty of Education**

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ
Dekan

Editör/Editor

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN

Alan Editörleri/Section Editors

Doç. Dr. İsmail SEÇER

Yard.Doç.Dr. Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN

Dr. Seda OKUMUŞ

Kapak Tasarımı/Cover Design

Doç.Dr. Oğuz DİLMAÇ

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Osman SAMANCI

Prof. Dr. Halit DURSUNOĐLU

Prof. Dr. İhsan Sabri BALKAYA

Prof. Dr. M¼cahit DİLEKMEN

Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

Doç. Dr. Durmuş KILIÇ

Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK

Doç. Dr. M. Emin KAYSERİLİ

Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ

Doç. Dr. Erdal SOMEN

Doç. Dr. Ercan KAYA

Doç. Dr. Alper Cihan KONYALIOĐLU

Doç. Dr. Selçuk KARAMAN

Doç. Dr. Ahmet AYIK

Yrd. Doç. Dr. Ömer YILAR

Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN

Yrd. Doç. Dr. İsmail Ay

Yayın Danışma Kurulu/Board of Editorial Advisor

Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ

Prof. Dr. Melik BÜLBÜL

Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ

Prof. Dr. Ahmet MAVİ

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Prof. Dr. Sırrı AKBABA

Doç. Dr. Mehmet KÖK

Doç. Dr. Gökhan YAZICI

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

Doç. Dr. Suat ÇELİK

35. Sayının Hakemleri/ Reviewers of 35'th Issue

Prof. Dr. Hakan TÜZÜN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Meltem ONAY	Celal Bayar Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Sabri İPEK	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Doç. Dr. Alper BAŞBAY	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Bahadır GÜCÜYETER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Canan Nur KARABEY	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Elvan Yalçinkaya	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan DURUKAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Fulya CENKSEVEN ÖNDER	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Hacer Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim KISAÇ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Levent MERCİN	Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Maide ORCAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mehtap YILDIRIM	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KALDIRIMCI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Orcan MIZRAK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Raif KALYONCU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Sebahattin DENİZ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman YAMAN	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer KUŞ	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adem AKKUŞ	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YAYLA	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir YILDIRIM	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ercan ÖZDEMİR	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih BOZBAYINDIR	Gaziantep Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ILGAZ	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İ. Baki KARAOĞLU	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail AY	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Emre ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin BÜLBÜL	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muhammed Said AKAR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KURT	Uludağ Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oylum ÇAVDAR*	Muş Alparslan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seda ATA	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selçuk ILGAZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel Er Nas	Karadeniz Teknik Üniversitesi

* Yard.Doç.Dr. Oylum ÇAVDAR iki makale için hakemlik yapmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Tamer AYDEMİR	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ümmühan ÖNER	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin TAŞ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Bilge ÖZTÜRK	Bayburt Üniversitesi
Dr. Sertan TALAS	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, yılda iki cilt yayınlanan hakemli bir dergidir. Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nde bir araştırmayı sonuçlarıyla yansıtan Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Temel Alanında araştırma makaleleri ile bilimsel nitelikleri yüksek sayılabilecek tercümeleler, bilimsel gözlem ve derleme yazıları yayınlanır. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

İletişim

KKEFD Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi
25240
ERZURUM
Telefon: +90 442 231 4475
+90 442 231 4205

ISSN: 1302-3241

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	1
DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ	1
Oğuzhan SEVİM	1
Lokman TURAN	1
EĞİTSEL OYUNLARLA FEN DERSİNE “VAR MISIN YOK MUSUN”?.....	13
Süleyman CAN	13
Mehtap YILDIRIM	13
FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK (STEM) ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN NİTEL BİR ÇALIŞMA.....	30
Pelin YILDIRIM	30
GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	55
Yahya HİÇYILMAZ	55
Muhammet Emin KAYSERİLİ	55
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ BİÇİMLERİ İLE SAĞLIKLI GELİŞİM VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	75
A. Osman ENGİN	75
Mustafa Çağrı ENGİN	75
Muhammed Çağatay ENGİN	75
Mehmet KÖK	75
K. Su EKİNCİ	75
Seren BERDİBEK	75
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FEN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN ROLÜ	106
Nilüfer OKUR AKÇAY	106
Medera HALMATOV	106
Bilal MACUN	106
ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNETİ KULLANMA AMAÇLARINA GÖRE İLETİŞİM BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ.....	117
Zeynep BAŞERER	117
İbrahim KISAÇ	117
ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: MESLEK LİSELERİ ÖRNEĞİ	130
Rasim TÖSTEN	130
Yunus Emre AVCI	130
Çiğdem ÇELİK ŞAHİN	130
PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ	144
Nilgün YENİCE	144
Gizem ALPAK TUNÇ	144
SPORDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ	175
SPORT TOTAL QUALITY MANAGEMENT	175
Ahmet Gökhan YAZICI	175
Kübra ÖZDEMİR	175
Murat Ali BİNDESEN	175

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN E-POSTA YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	184
Ahmet AKÇAY	184
Hande ÇELİK	184
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İÇME NEDENLERİ VE MADDE BAĞIMLILIĞINDAN KORUNMA ÖZ-YETERLİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ VE İÇME NEDENLERİNE DAİR GÖRÜŞLERİ	198
Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU	198
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE EBRU YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE VİDEO MODELLE ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ	234
Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN	234
Funda ULUGÖL	234
ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE MEZUNU ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARI İLE AİLE DESTEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	291
Mehmet İsa ÇİÇEK	291

DRAMA ETKİNLİKLERİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME VE KONUŞMA BECERİLERİNE ETKİSİ

THE EFFECTS OF DRAMA ACTIVITIES ON THE LISTENING AND SPEAKING SKILLS OF THE SIXTH-GRADE STUDENTS

Oğuzhan SEVİM

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, Erzurum, oguhan-sevim@windowslive.com

Lokman TURAN

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler
Eğitimi Bölümü, Erzurum, lokmanturan@gmail.com

Özet

Bu araştırmada drama etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenmiştir. Çalışma grubu Erzurum ili Yakutiye ilçe merkezinde bulunan bir ortaokulda Türkçe dersini alan 43 altıncı sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Erdem ve Erdem (2014) tarafından hazırlanan “DinleZleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklemelerde t-testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinde mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kavramlar: Drama etkinlikleri, dinleme, konuşma, dinlediğini anlama, sözlü anlatım

Abstract

The objective in this study is to observe the effects of drama activities on the listening and speaking skills of the sixth-grade students. The research was based on pre-test–post-test quasi-experimental design with control group. The participants were 43 students who are studying at a secondary school located in the Yakutiye district center of Erzurum. The data for the study were gathered from the article “ListenWatchTell Listening And Speaking Skills Competency Scale” by Erdem and Erdem (2014). In the analysis of the data, independent-sample and dependent-sample t-test were applied. The study showed that the drama activities are more effective than the activities carried out according to the present curriculum, on the students’ abilities of listening and speaking skills.

Key Words: Drama activities, listening, speaking, listening comprehension, verbal expression.

GİRİŞ

Çağdaş eğitim modellerinde bireye bilgi, beceri ve davranış kazandırılırken klasik yöntem ve tekniklerin yerine daha yeni, eğlenceli, motive edici yöntem ve tekniklerin kullanılmasına önem verilmektedir. Bu modellere uygun olarak düzenlenen öğrenme ortamlarında yaparak ve yaşayarak öğrenme modellerinden etkin olarak yararlanılmaya özen gösterilmektedir. Çünkü bu eğitim modellerinin etkin olarak uygulandığı öğretim sürecinde bireyin aktif olması ve kendini geliştirmesi sağlanmakta, öğrenme kolaylaşmakta ve öğrenilenlerin kalıcılığı da artmaktadır.

Günümüzde eğitim ve öğretimde, bireyi etkin olarak eğitim sürecine katan, bireyin yaparak ve yaşayarak öğrenmesini sağlayan, yaratıcılığını ortaya çıkaran, kendisini birçok yönden geliştirmesini ve gerçekleştirmesini sağlayan, gizli kalmış yönlerini ortaya çıkaran, bunları yaparken bireyi öğrenme sürecinin merkezine alan çağdaş öğretim yöntemlerinden biri de dramadır (Koç ve Dikici, 2003; Köksal Akyol,

2003). Drama ile ilgili olarak literatürde pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlara bakıldığında dramanın doğaçlama, rol oynama tekniklerden yararlanılarak bir grup çalışması içinde bireylerin, kendi yaşantılarından bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerini yeniden gözden geçirerek “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, kendini başkasının yerine koyarak canlandırması (Adıgüzel, 2007; Karadağ ve Çalışkan, 2005; Önder, 2005; San, 2002; Sünbül, 2010) şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere drama sürecinde birey tüm öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmak zorundadır.

Drama sosyal bilimlerden fen bilimine, mühendislikten psikolojiye ve daha birçok alanda kullanılmaktadır. Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması çağdaş insanın toplumsal ilişkilerini düzenlemesine, kendisini tanımasına, üretmesine ve varlığını sergilemesine olanak sağlamaktadır (Kara ve Çam, 2007). Yaratıcılığın, yaparak yaşayarak öğrenmenin, öğrenci merkezli öğretim anlayışının yaygınlaştığı çağdaş eğitim sisteminde drama tekniğinin kullanılması oldukça önemlidir. Aynı şekilde farklı düşünebilme, kalıplardan sıyrılabilme, yeni fikirler üretebilme, yenilenen eğitim sisteminin öncelikleri arasında sayılmaktadır. Bu becerilerin elde edilebilmesinde ise drama yöntemi işlevsel bir araç olarak görülmektedir.

Farklı disiplinlerde öğretimi kolaylaştırıcı bir araç olarak görülen drama yöntemi, dil öğretiminde de sıkça kullanılmaktadır. Hem Türkçe öğretimi hem de yabancılarla Türkçe öğretimi alan yeterliliklerine bakıldığında dramanın bu alan yeterliliklerine uygun bir yapıya sahip olduğu anlaşılmaktadır (Akoğuz, 2002; Çebi, 1996; Kara, 2010; Karakete, 2006; Maden, 2010; Üstündağ, 2006). Özellikle Türkçe öğretiminin önemli bir boyutunu temsil eden temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşma ile ilgili becerilerin kazandırılması sürecinde dramanın işlevselliği, yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur.

Dinleme/izleme; bireyin söyleneni, gösterileni veya kendisine iletileni tam ve doğru olarak anlayabilme ve sonuç çıkarabilme becerisidir (Doğan, 2012; Gündoğdu, 2012; Sevim ve Kapıcı, 2016). Konuşma ise insanın bildiklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini en kısa yoldan dışa vurmasına imkân tanıyan dil yetisidir (Kurudayıoğlu, 2003; Sever, 1998; Sevim, 2012). Her iki beceriye birden bakıldığında birinin sürecin anlama, diğerinin ise anlatma boyutunu temsil ettiği anlaşılmaktadır. Bu iki temel dil becerisinin günlük hayatta en çok kullanılan beceriler olduğu da göz önünde bulundurulduğunda öğretimlerinin hayatiyeti kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Her iki dil becerisi de sosyalleşme, iletişim kurma, kendini ifade etme ve anlatılanı anlama açısından ciddi bir eğitim gerektirmektedir.

Phillips (1999), drama etkinliklerinin öğrenciye konuşma ve iletişim kurma şansı tanıdığını, çocukların küçük yaşlardan itibaren olayları dramatize etmekten hoşlandıklarını savunmaktadır. Konuşma ve dinleme becerileri birbirleriyle sıkı sıkıya ilişkili iki beceri olmasından dolayı konuşma becerisinde kullanılacak olan drama etkinlikleri aynı zamanda dinleme becerisini; dinleme becerisinde kullanılacak olan drama etkinlikleri de konuşma becerisini etkileyecektir. Bu nedenle oyuna dayalı bir grup çalışması olarak drama, öğrencilerin farklılıklarını toplumsal bir ifadeyle bir araya getirmelerini, birleştirmelerini sağlar. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar kendi deneyimlerini ve bakış açılarını diğerlerine karşı test ederler ve nerelerde farklı olduklarını, hangi konularda benzeştiklerini görürler. Grup etkinlikleri yoluyla ait olma duygusunun yanı sıra başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurma yönünde de önemli beceriler kazanırlar (Kara ve Çam, 2007). Aynı zamanda bireyin sosyal beceri ediniminde, topluluk karşısında konuşurken öz güven kazanmasında, karşısındakiyle

konusurken kendini ifade edebilmesinde, kendi potansiyelini fark edebilmesinde, duygularını tam olarak ifade edebilmesinde, hayır diyebilme becerisi ediniminde, isteklerini dile getirebilmesinde ve daha birçok sosyal beceriyi kazanmasında drama etkinlikleri önemli bir role sahiptir.

Drama yöntemine bakıldığında etkinliklerin doğasında iletişim sürecinin olduğu görülmektedir. Dramanın özellikle bir grup etkinliği olması, gruba ait olan tüm bireylerin öncelikle kendi aralarında bir anlaşmaya varmalarını gerekli kılmaktadır. Yani süreç, bir mesaj alışverişi döngüsü üzerine kuruludur. Grup üyeleri birbirlerini doğru anlamalı ve aynı zamanda kendilerini doğru ifade edebilmelidir. Dramanın iletişimsel yapısından hareketle yapılan bu çalışmada ise drama etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubu ile drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun uygulama öncesine ait ortalama başarı puanları arasında grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlı bir fark var mıdır?
- Mevcut programın yürütüldüğü kontrol grubu ile drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun uygulama sonrasına ait ortalama başarı puanları arasında grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu araştırma nicel araştırmalarda kullanılan yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Türkçe dersini alan iki grup eşleştirilirken hem geçen döneme ait başarı ortalamaları hem de uygulama öncesinde kullanılan ölçek ile elde edilen ortalama başarı puanları dikkate alınmıştır. Bağımsız örneklemelerde t-testi sonuçlarına göre grupların başarı düzeyi açısından birbirlerine benzer oldukları tespit edildikten sonra gruplardan biri rastgele kontrol, diğeri ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmalarda kullanılan bu tür yarı deneysel modellere eşleştirilmiş desen adı verilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 206).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda Erzurum ili Yakutiye ilçe merkezinde bulunan sosyoekonomik olarak normal düzeydeki bir ortaokulda 2015-2016 öğretim yılında birinci dönemde Türkçe dersini alan 43 öğrenci yer almıştır. Deney grubunu, okulun A şubesinde öğrenim gören 21 altıncı sınıf öğrencisi; kontrol grubunu ise okulun C şubesinde öğrenim gören 22 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın verileri Erdem ve Erdem (2014) tarafından hazırlanan "DinleİzleAnlat" Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği yararlanılarak elde edilmiştir. DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği'nde değerlendirmeler "1-Yetersiz, 2-Orta ve 3-Yeterli" olacak şekilde üç düzeyde gerçekleştirilebilmektedir. Ölçekte toplam 50 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 50 iken en yüksek puan 150'dir. Ölçekten alınan toplam puan söz konusu beceriye ilişkin

yeterliklere sahip olma düzeyini göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutundaki (beceri alanındaki) yeterlilik değerleri Tablo'da gösterilmiştir.

Tablo 1.

DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği Yeterlilik Düzeyleri

Beceri alanları	Madde Sayısı	Yetersiz	Orta	Yeterli
Dinleme	11	11-17	18-25	26-33
Konuşma	12	12-18	19-27	28-36
Dinlediğini anlama	14	14-22	23-32	33-42
Sözlü anlatım	13	13-19	20-29	30-39
Ölçeğin kendisi	50	50-82	83-116	116-150

Drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisinin tespit edilebilmesi için kontrol grubundaki Türkçe dersi mevcut öğretim programına göre yürütülmüştür. Araştırmada takip edilen işlem basamakları ise şu şekildedir:

- ✓ Drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla Erdem ve Erdem (2014) tarafından hazırlanan DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği, altıncı sınıf öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Ön testten elde edilen sonuçlar bağımsız örneklemelerde t-testi ile karşılaştırılarak gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Aralarında ortalama başarı puanları açısından anlamlı fark bulunmayan bu iki sınıftan A şubesinde öğrenim gören öğrenciler deney grubu, C şubesinde öğrenim gören öğrenciler ise kontrol grubu olarak yarı deneysel desene uygun bir şekilde belirlenmiştir.
- ✓ Öğrencilerin drama ile ilgili teorik bilgi ihtiyacının karşılanabilmesi için öğrencilere ilk iki hafta boyunca (toplam dört saat olmak üzere) drama ile ilgili temel bilgiler verilmiştir. Bu sunumlarda öğrencilerin drama etkinlikleri boyunca nelere dikkat etmeleri gerektiğiyle ilgili konular üzerinde durularak onların etkinlik süreciyle ilgili sorularına cevaplar verilmiştir. Öğrencilere drama ilgili temel bilgiler verildikten sonra kura yöntemiyle grupların oyunlarını sergileyecekleri haftalar belirlemiştir.
- ✓ Deney grubu öğrencilerinden 12 hafta boyunca devam edecek çalışma sürecinde birlikte çalışabilecekleri gruplar oluşturmaları istenmiştir. Grup sayısı ise 5 grup ile sınırlandırılmıştır. Grupların belirlenmesi sürecinde araştırmacının öğrencilere herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Öğrenciler kendi aralarında anlaşarak araştırma süresince birlikte çalışacakları 5 çalışma grubu belirlemişlerdir. Araştırmacı ise grup belirleme sürecini gözlemci olarak takip etmiştir.
- ✓ Drama grupları oyunlarını hazırlarken yaratıcı yazma tekniğinden faydalanmışlardır. Gruplar senaryolarını yazdıktan sonra bu metinlerin bir örneğini de drama etkinliği sonunda araştırmacıya teslim etmişlerdir. Drama grupları hazırlamış oldukları bu senaryolara bağlı kalmakla birlikte oyunun akışına göre doğaçlamalardan da yararlanmışlardır.
- ✓ Drama gruplarının konu seçimine araştırmacı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu şekilde bir yol izlenmesinin temel sebebi ise öğrencilerin yaratıcı ve özgür düşünmelerinin sınırlanmak istenmemesidir.

- ✓ Hangi drama grubunun oyununu ne zaman sahneleyeceği gruplar arasında çekilen kura ile belirlenmiştir. Kura işleminden sonra her grup, oyun sırası kendine gelene kadar çalışmalarına devam etmiştir. Her hafta gerçekleştirilen drama etkinliğinden sonra tüm drama gruplarının katılımıyla o haftaki oyunun eleştirisi yapılmış ve böylece tüm drama gruplarının drama sürecine katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Her drama grubundan, drama etkinliği süresince yaşadıklarını anlatan drama raporu ve oyun esnasında kaydedilen görüntülerin yer aldığı CD alınmıştır. Tüm drama gruplarının hazırlamış oldukları oyunlarını sergilemeleri 10 hafta (20 ders saati) sürmüştür.
- ✓ Kontrol grubundaki öğretim etkinlikleri ise mevcut öğretim programı bağlamında Türkçe dersinin öğrenme içerikleri dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.
- ✓ 12 haftalık öğretim süresinin sonunda KKÖ deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanarak süreç tamamlanmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde gruplardan elde edilen uygulama öncesi ve sonrası puanların normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılarak kullanılacak testler belirlenmiştir. Gruplardaki denek sayıları 50'nin altında olması nedeniyle normallik testi olarak Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilks testinden elde edilen sonuçlar araştırma verilerinin normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan normallik testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Normallik testi sonuçları

	Gruplar	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		S	df	Sig.	S	df	Sig.
Öntest	Deney	,233	21	,004	,934	21	,166
	Kontrol	,127	22	,200*	,975	22	,828
Sontest	Deney	,115	21	,200*	,980	21	,927
	Kontrol	,127	22	,200*	,971	22	,731

Öğrencilere uygulanan DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği'yle elde edilen ön test ve son test verilerinin analizinde grup içi karşılaştırmalarda bağımlı örneklemlerde t-testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız örneklemlerde t-testi kullanılmıştır.

Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Uygulama Öncesi Ortalama Başarı Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının yürütüldüğü kontrol gruplarına ait uygulama öncesi başarı puanları bağımsız örneklemlerde t-testi ile analiz edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (t: ,465; p (0.64) > 0.05).

Tablo 3.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi başarı puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Ön test	N	X	Ss	t	p
Deney Grubu	21	84,57	8,370	-,465	,64
Kontrol Grubu	22	85,64	6,587		

Tablo 3'e bakıldığında deney grubuna ait ön test ortalama başarı puanının 84,57; kontrol grubunun ise 85,64 puan olduğu görülmektedir. Bu durum grupların uygulama sürecinin başında dinleme ve konuşma becerileri açısından benzer özelliklere sahip olduğunu, gruplara ait ortalamalara bakıldığında ise kontrol grubunun deney grubuna göre yaklaşık 1 puan farkla sürece önde başladığını göstermektedir.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ortalama Konuşma Başarı Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Türkçe dersinin öğrenme içeriğinden yola çıkılarak mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen öğretim sürecinin kontrol grubu öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerinin anlaşılması için yapılan istatistiksel analiz Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

Kontrol Grubunun uygulama öncesi ortalama başarı puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Kontrol grubu	N	X	Ss	t	P
Ön test	22	85,64	6,587	-4,805	,06
Son test	22	86,73	6,220		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır (t: -4,805; p (0.06) > 0.05). Uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları incelendiğinde uygulama sürecinin öğrencilerin başarı puanlarını yaklaşık 1 puan artırdığı fakat buna rağmen mevcut öğretim programına göre yapılan dinleme ve konuşma etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olmadığı söylenebilir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Sonrası Ortalama Başarı Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisinin tespit edilebilmesi amacıyla yapılan bağımlı örneklemlerde t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5.

Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Deney grubu	N	X	Ss	t	P
Ön test	21	84,57	8,370	-6,314	,000
Son test	22	90,95	7,262		

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları arasında uygulama sonrası lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. (t: -6,314; p (0.00) < 0.05). Uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları incelendiğinde uygulama sürecinin deney grubundaki öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde belirgin bir etki oluşturduğu ve başarılarını artırdığı söylenebilir.

Ölçeğin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutları dikkate alındığında anlamlı farklılığın özellikle hangi alt boyutlarda ortaya çıktığını anlamak için alt boyutlara ait ortalama başarı puanları bağımlı örneklemelerde t testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Deney grubu uygulama öncesi ve sonrası alt boyutlara ait ortalama başarı puanlarının karşılaştırılması

Deney grubu	N	X	ss	t	p
Ön test dinleme	21	16,86	3,351	-3,452	,003
Son test dinleme	21	18,19	3,092		
Ön test konuşma	21	17,86	3,864	-4,202	,000
Son test konuşma	21	20,14	3,651		
Ön test dinlediğini anlama	21	27,52	4,490	-2,500	,021
Son test dinlediğini anlama	21	28,00	4,147		
Ön test sözlü anlatım	21	22,33	4,509	-3,330	,003
Son test sözlü anlatım	21	24,86	4,163		

Tablo 6'ya bakıldığında ölçeğin tüm alt boyutlarında son test lehine anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir. Alt boyutlara ait ön test – son test ortalama başarı puanlarına bakıldığında en fazla artışın konuşma ve sözlü anlatım alt boyutlarında gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Uygulama Sonrası Ortalama Başarı Puanlarının Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Dinleme ve konuşma becerisi etkinliklerin mevcut öğretim programına göre yapıldığı kontrol grubunun uygulama sonrası ortalama başarı puanı ile derslerin drama yöntemiyle işlendiği deney grubunun uygulama sonrası ortalama puanı Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7.

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrası başarı puanlarına ilişkin karşılaştırma sonuçları

Son test	N	X	Ss	t	P
Deney Grubu	21	90,95	7,270	2,051	,04
Kontrol Grubu	22	86,73	6,220		

Tablo 7 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. ($t: 2,051$; $p(0.04) < 0.05$). Deney ve kontrol gruplarına ait ortalama başarı puanları arasında yaklaşık 4 puan fark olduğu görülmektedir. Bu durum ise drama etkinliklerinin mevcut öğretim programındaki etkinliklere göre öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme konusunda daha etkili olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Drama etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği kontrol grublu yarı deneysel bu çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına ait uygulama öncesi ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön testten elde edilen ortalama başarı puanlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin DinleİzleAnlat Dinleme ve Konuşma Yeterlikleri Ölçeği'nden 150 puan üzerinden 84,57; kontrol grubu öğrencilerinin ise 85,64 puan aldığı ve her iki grubun da sürece orta düzeyde dinleme ve konuşma başarısı ile başladıkları anlaşılmıştır.
- Kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat kontrol grubuna ait uygulama sonrası ortalama başarı puanına bakıldığında uygulama öncesi ortalama başarı puanına göre yaklaşık 1 puan artış kaydettiği görülmüştür. Mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri, kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi başarılarını yaklaşık 1 puan ilerletmeyi sağlasa da istatistiki olarak anlamlı bir fark oluşturamamıştır.
- Deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasına ait ortalama başarı puanları karşılaştırılmış ve aralarında uygulama sonrası lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermiştir. Ölçeğin dinleme, konuşma, dinlediğini anlama ve sözlü anlatım alt boyutlarına bakıldığında en fazla artışın konuşma ve sözlü anlatım boyutlarında gerçekleştiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle konuşma becerilerindeki bu artışın ise hissettiklerini özgürce dile getirebildikleri, yaratıcı fikirlerini sınırlandırmadan ortaya koyabildikleri ve uygulamalarda daha aktif oldukları drama etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.
- Deney ve kontrol gruplarına ait uygulama sonrası ortalama başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulama sonrası ortalama başarı puanlarına bakıldığında gruplar arasında yaklaşık 5 puan fark olduğu, bu farkın da drama etkinliklerinden kaynaklandığı, drama etkinliklerinin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede mevcut öğretim programına göre gerçekleştirilen etkinliklerden daha etkili olduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde arzu edilen ideal insan tipinin yetiştirilmesinde eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilere etkili, kalıcı ve verimli bir öğrenme sürecinin sunulabilmesi için ileri sürülen öğretim yöntemlerinden biri de dramadır. Alıcı dil becerilerini kullanarak çevresindeki uyarıcıları algılayıp değerlendiren insan, etkili bir iletişim sürecini başlatabilmek için ifade edici dil becerilerini de amacına uygun bir şekilde kullanabilmelidir. İfade edici dil becerilerinden biri olan ve günlük hayatta dinlemeden sonra en çok kullanılan konuşma, bireyin iletişim sürecini doğrudan etkileyen önemli bir dil becerisidir. Bu araştırmada bireyin topluluk karşısında düşüncelerini, duygularını, isteklerini özgürce dile getirebileceği, empati kurabilme yeteneğini de kullanarak kendisini bir başkasının yerine koyup olaylara onun gözüyle bakabileceği bir ortamı hazırlayan drama yönteminin dinleme ve konuşma becerileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır (Okvuran, 1993; Sevim, 2014). Yapılan bu çalışma ile öğrencilere özgür bir ortam oluşturan, ilgi çekici etkinliklere sahip ve kişiler arasında samimi ilişkilerin kurulmasını sağlayan drama etkinliklerinin öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesinde işlevsel bir rol oynadığı görülmüştür.

Drama gruplarında etkin rol alan çocuklar bu etkinlikler aracılığıyla iletişim kurma becerisi kazanır ve bu becerilerini geliştirirler. Çocuklar bu etkinlik içinde düşünme, konuşma, dinleme, anlatma yetilerini de kazanırlar. Drama etkinlikleri sırasında katılımcılar iletişim aracılığı ile hayalî karakterlerle diyaloglar kurar; doğal, içlerinden geldiği gibi ve hayal gücüne dayanarak yaratıcı konuşurlar (Adıgüzel, 2007; Ünsal, 2005). İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için çocukların yalnızca iyi bir konuşmacı olması yetmez; aynı zamanda etkin bir dinleyici olması da gerekir. Yaratıcı bir süreç olan drama, iletişimsel fonksiyonu ile hem dinleme hem de konuşma becerilerinin geliştirilmesinde büyük bir önem arz etmektedir (Köklü, 2003). Yapılan bu araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin hem dinleme hem de konuşma becerilerinde anlamlı bir düzeyde farklılığın meydana gelmesi, dramanın iletişimsel fonksiyonunun somut bir göstergesi olarak görülebilir.

Akın (1993) ve Uysal'ın (1996) drama yönteminin sosyal gelişim düzeyine etkisini inceledikleri çalışmada, öğrencilerin sosyal gelişim seviyelerinde anlamlı bir artışın olduğu gözlemlenmiştir. Kavcar (1985), Gönen ve Dalkılıç (1998) tarafından yapılan araştırmalarda ise dramanın sosyal bir süreç olduğuna vurgu yapılarak sosyal becerilerin gelişmesi için gereken grupla çalışma ve etkili iletişim öğelerini bünyesinde taşıdığı belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada ise deney grubundaki öğrencilerin deneyimlerini paylaştıkları drama etkinliklerine aktif bir dinleyici olarak katıldıkları ve buna bağlı olarak sosyal ortamlarda kendilerini daha rahat ifade edebildikleri, daha samimi ilişkiler kurabildikleri, sosyal ilişkilerde kendilerine güvendikleri tespit edilmiştir. Öğrenciler bir oyun havası içerisinde becerilerini rahatça sergileyebilmiş, düşüncelerini grup arkadaşlarıyla paylaşabilmiş, ait oldukları grupların başarılı olabilmesi için yaratıcılıklarını harekete geçirmiş, kendilerine yöneltilen eleştirilere hoşgörülle yaklaşabilmiş, karşılarındaki insanlarla empati kurabilmiş ve kalabalık insan toplulukları karşısında kendilerini sınırlandırmadan ifade edebilmişlerdir. Tüm bu etkenler öğrencilerin dinleme ve konuşma becerisi yeterlilik düzeylerinin artmasında tetikleyici bir yaşantı işlevi görmüştür.

Drama etkinliklerinin uygulandığı hem bu çalışmada hem de farklı çalışmalarda öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi anlaştıkları, birbirleriyle daha çok yaşantı paylaştıkları, birbirlerini daha iyi tanıdıkları belirlenmiştir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Sevim, 2014). Elde edilen benzer sonuçlardan yola çıkılarak dramanın öğrenme sürecinde

etkili bir iletişim ortamının sağlanmasında faydalı bir yöntem olduğu, bunun da öğrencilerin hem alıcı hem de ifade edici dil becerilerini geliştirdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2007). Drama amaç ve özellikler. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde Drama içinde* (s. 20-32). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Adıgüzel, H. Ömer (1993). Bir İletişim Yolu Olarak *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)*. (Editör: H. Ömer Adıgüzel). Ankara: Naturel Yayınları, 198-202.
- Akın, M. (1993). *Farklı Sosyoekonomik Düzeylerdeki İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyalleşme Düzeylerine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M., ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 297-314.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2012). Dinleme Eğitimi. (2 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, A. ve Erdem, M. (2014). “DinleİzleAnlat” dinleme ve konuşma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 418-432.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. U. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama: Yöntem ve Uygulamalar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim sekizinci sınıf dinleme metinlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1186-1196.
- Kara, Ö. (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 145-155.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan Uygulamaya İlköğretimde Drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademe 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, C. (1985). Örgün eğitimde dramatisasyon. *Eğitim ve Bilim, TED Yayınları*, 56, 32-41.
- Koç, M. ve Dikici, H. (2003). Eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması. *İlköğretim-Online*, 2(1), 1-4.
- Köklü, Serhat (2003). *Türkçe Öğretiminde 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerine Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatisasyonun Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13): 287.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 503-519.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı Drama Eğitiminin Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2005). *Okul Öncesinde Drama Sonrasındaki Etkinlikler, Çocukta Yaratıcılık ve Drama* (Ed: A. Öztürk). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açık Tok Yayınları.
- Phillips, S. (1999). *Drama with Children*. Oxford: Oxford University Press.
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama, 1985–1995, Yazılar*, (1. cilt). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31, 51-66.
- Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygısı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O. (2014). Effects of drama method on speaking anxieties pre service teachers and their opinions about the method. *Educational Research and Reviews*, 18, 734-742.
- Sevim, O. ve Kapıcı, M. S. (2016). 6. Sınıf konuşmadan önce dinle etkinliklerinin öğrencilerin konuşma ve dinleme becerileri üzerindeki etkileri. *Sosyal Bilimler araştırmalar Dergisi*, 22, 177-198.
- Sünbül, M. A. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri (4.Baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe (6,7, 8. Sınıflar) Türkçe Dersinde Drama Yönteminin Çocukların Dil ve Anlatım Becerilerine Katkısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (2006). Yaratıcı dramanın üç boyutu., H. Ö. Adıgüzel (Editör). *Yaratıcı Drama (1985-1998) yazılar*. (2. Baskı). Ankara. Naturel Yayıncılık, 333-341.

Extended Abstract

Introduction: In the drama method, some students are performers and some are audiences. Students who are audiences experience the situations in drama. Performer students, however, both act and experience the events (Bilen, 2000). Audiences watch their friends and evaluate the situation while performers try to get their target acquisition in front of a community.

Using drama in educational environments improve students' comprehension and communication skills and is also very useful in terms of helping students gain basic skills stated in contemporary curriculums. Students taking part in drama activities have the opportunity to acquire skills like self-confidence, self-knowledge, creative and critical thinking and problem solving by having fun. Drama prepares occasions for students to acquire these skills.

Method: This study examining the activities of the drama on listening and speaking skills was modeled based on the quasi-experimental design used in quantitative studies. While matching the two groups that took the their average pretest achievement scores were taken into account. It was seen according to the results of the independent samples t-test that the groups were close to each other in terms achievement levels. Thus, on random basis, one of the groups was determined as the control group, and the other as the experimental group was. Such quasi-experimental designs used in studies are called matched designs

The participants were 43 students who are studying at a secondary school located in the Yakutiye district center of Erzurum. The experimental group consisted of 21 sixth grade student, while the control group was made up of 22 sixth grade students.

The data for the study were gathered from the article “ListenWatchTell Listening And Speaking Skills Competency Scale” by Erdem and Erdem (2014). In the analysis of the data, independent-sample and dependent-sample t-test were applied.

In the data analysis, the pretest and posttest scores were examined to determine if they had a normal distribution, and the tests to be used were determined. As the number of the participants was lower than 50, Shapiro-Wilks normality test was used. The results of Shapiro-Wilks test showed that the research data demonstrated a normal distribution. For the analysis of the pretest and posttest data gathered from the ListenWatchTell Listening And Speaking Skills Competency Scale applied to the students, paired samples t-test was used for comparisons within groups, while independent samples t-test was used for comparisons between the groups.

Results: This quasi-experimental with control group study examining the effects of the drama method on the listening and speaking skills of the students revealed that following conclusions:

In this study, which examined the effects of the drama activities on listening and speaking skills, no significant difference was found between the achievement mean scores of the control and experimental groups. When the pretest achievement mean scores of the control and experimental groups were examined, it was seen that the students in the experimental group had 84,57 out of 150; that the students in the control group received 85,64 from the ListenWatchTell Listening And Speaking Skills Competency.

In addition, no significant difference was found between the pretest and posttest achievement mean scores of the students in the control group. However, the pretest achievement mean score of the control group increased by about 1 point compared to the posttest mean score. Although the instructional activities conducted according to the current curriculum increased the achievement of the students in the control group by 1 point, they didn't lead to a statistically significant difference.

The pretest and posttest achievement mean scores of the students in the experimental group were compared, and it was seen that there was a significant difference in favor of the posttest. This result showed that the drama activities was effective the increasing the achievement levels of the students in the experimental group.

There was a significant difference in favor of the experimental group between the pretest and posttest achievement mean scores of the control and experimental groups. When the posttest achievement mean scores were taken into account, it was seen that there was a 5-point difference between the groups. This difference could be said to result from the drama activities, and it was more effective increasing the achievement compared to the activities carried out according to the current curriculum.

EĞİTSEL OYUNLARLA FEN DERSİNE “VAR MISIN YOK MUSUN”?¹

“DEAL OR NO DEAL”: SHOULD SCIENCE LESSON BE TAUGHT WITH INSTRUCTIONAL GAMES?

Süleyman CAN

Fen Bilimleri Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye

Mehtap YILDIRIM

Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D. Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi,
İstanbul, Türkiye

Eposta: mehtap.yildirim@marmara.edu.tr

Özet

Bu çalışma, beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Değişimi ünitesinin eğitsel oyunlarla desteklenerek verilmesinin öğrenci başarısı üzerine etkisinin ve eğitsel oyunların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Değişimi ünitesinde toplam 120 öğrenci ile altı hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Deneysel grupta Maddenin Değişimi ünitesi eğitsel oyunlarla desteklenerek verilirken kontrol grubunda eğitsel oyun kullanılmamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci başarısının gelişimini belirlemek için akademik başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca 20 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden veri elde edilmiştir. Akademik başarı testi SPSS 16.00 programı ile değerlendirilirken görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonrasında elde edilen bulgular ile deneysel ve kontrol gruplarının Fen Bilimleri dersi başarısına yönelik deneysel grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüşmeler sonucunda ise eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin öğrencilerin Fen Bilimleri dersine yönelik ilgilerini artırdığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: fen öğretimi, akademik başarı, maddenin değişimi, eğitsel oyunlar

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effect of science lessons which are taught by means of instructional games on the 5th grade pupils' achievement and the opinions of pupils towards the utilization of instructional games in science lessons. The study was carried out in 2016- 2017 school year with 120 pupils in a secondary school. The study was conducted in the unit of “Change of Matter” 5th grade secondary school science course and instruction lasted 6 weeks in total. During six weeks, while Change of Matter unit was taught to experimental group through instructional games, the unit was instructed to the control group without using instructional games. In the study, “Academic Achievement Test” was used to determine the developments in the academic achievements of pupils. In addition, data were gathered through semi-structured interviews conducted with 20 pupils. Data obtained via the instruments were analyzed with SPSS 16.0 program. In the analysis of qualitative data, interviews and descriptive analyzes were carried out by posting collected data. After the research, data analysis showed that there was a significant difference between the experimental and control groups on the students' achievement in favor of the former. As a result of the interviews, it was observed that the teaching method supported by instructional games increased in the pupils' interest in science lessons.

Keywords: science teaching, academic achievement, change of matter, instructional games

¹ “Bu çalışma, Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT-C-YLP-090517-0325”

GİRİŞ

Fen öğrenmek ve öğretmek günümüzün en temel sorunlarından biridir. Fen öğrenirken karşılaşılan soyut kavramlar, öğrencilerin bu kavramları öğrenmesinde sıkıntılar yaratır. Bu nedenle öğretimi somutlaştıracak materyaller, öğretim teknik ve yöntemleri kullanılması önerilmektedir (Geban ve Uzuntiryaki, 1999; Sökmen, Bayram, Solan, Savcı ve Gürdal, 1997; Uzuntiryaki, Çakır, ve Geban 2001). Ayrıca öğrencinin kendi öğrenmesinde sorumluluk aldığı, öğrenme sürecinde aktif olduğu ve yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntem ve teknikler kullanıldığında öğrenmenin daha kalıcı ve anlamlı olduğu söylenebilir. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan ve kendi öğrenmelerinde sorumluluk aldıkları öğretim yöntemlerinden biri olduğu kadar Akkoyunlu'nun (2007) belirttiği gibi beynin bütün yönüyle kullanılmasında da en etkili yöntemlerden biridir.

Öğrenme bireyin zihninde gerçekleşen her türlü etkileşim olarak kabul edildiğine göre öncelikle öğrenenlerin kavramları zihninde tutabilmeleri için “en kolay nasıl öğrenebilir?” sorusuna cevap bulmak gerekmektedir. Bu sorunun cevabı olarak en etkili yöntemlerinden birinin oyun olduğu söylenebilir zira çok sayıda çalışmanın sonuçları eğitsel oyunların öğrenmeye etkisinin olumlu olduğunu göstermektedir (Bayat, Kılıçarslan ve Şentürk, 2014; Coşkun, Akarsu, ve Kariper, 2012; Demir, 2012; Kaya ve Elgün, 2015).

Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin özellikle soyut kavramları öğrenirken zorlandığı ve bu derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri ve motivasyonlarının düştüğü görülmektedir (Uğurel ve Morali, 2008). Oysa yapılan araştırmalar, öğretmenlerin, öğrencilere Fen Bilimleri dersini sevdirmesinin, dersin öğretimini kolaylaştırdığını (Aksoy, 2014) ve eğitsel oyunlar sayesinde öğrencilerin dersi daha çok sevdiğini ve olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir (Bakar, Tüzün ve Çağiltay 2008; Sönmez ve Dinç, 2011). Alanyazın incelendiğinde Oruç (1993) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin fen tutumları ile fen başarıları arasında pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. O zaman başarı ile tutum arasında pozitif bir ilişki var ise tutum arttıkça başarıda artar denilebilir. Bu nedenle fen konularının öğretiminde çağdaş yaklaşımla birlikte soyut kavramların daha somut hale getirilmesi, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirilebilmesi ve başarılarının artması için oyuna dayalı bir yöntem kullanılabilir (Bilen, 1999; Can, 2010).

Prensky (2002) göre 21. yüzyılda eğitime yön verecek olan şey öğrenmeyi zorlaştıran öğeleri ortadan kaldırarak, onu eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmektir. O zaman eğitsel oyunlarla ders yapmak günümüz öğrencilerinin öğrenmesinde etkili olabilir. Zira eğitsel oyunlarla yapılan derslerde öğrenciler eğlenirler ve dersi bir oyun gibi görürler. Bu durum özellikle çekingen bir tavır sergileyen öğrencilerin derse katılımını artırarak (Bayat, Kılıçarslan ve Şentürk, 2014) onlara duygu ve düşüncelerini ifade etme fırsatı verir (Hansen, 1994, akt. Uberman 1998). Dolayısıyla öğrenciler cevabı yanlış olduğunu bilse bile sırf oyun diye düşüncelerini özgürce ifade edebilirler (Whelan, 2005).

Yapılan çalışmalarda, çocuklarda öğrenmenin gerçekleşmesinde oyunun büyük önem taşıdığı görülmektedir. Oyun etkinlikleri sayesinde çocuk, bedenini kontrol etme, nesnelerin işleyiş tarzlarını kavrama yeteneği kazanır ve iletişim becerilerini geliştirir (Jones, 2001). Ortaokul döneminde özellikle beşinci sınıf öğrencileri düşünüldüğünde oyunun, bu yaş grubu çocuklarda oldukça önemli olduğu ve onlara doğal öğrenme ortamları sunduğu ve sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişimlerini sağladığı söylenebilir. Ayrıca dersi eğlenceli kılacak ve öğrenilenleri tekrarlayıp pekiştirecek şekilde hazırlanmış olan bu çalışmadaki eğitsel oyunlar özellikle televizyonlarda ilgi

çeken yarışma programlarından esinlenilmesi ve aynı ilginin derslere taşınmasını amaçlaması açısından önem taşımaktadır.

Buradan hareketle bu araştırma, beşinci sınıf Madde ve Değişim ünitesinde eğitsel oyunlar kullanılarak yapılan öğretimin öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğinin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Araştırmanın temel problemini, “Ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Değişimi ünitesinde kullanılan eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarısına etkisi nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- 1- “Ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde Maddenin Değişimi ünitesinde eğitsel oyunların kullanılması sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?”
- 2- “Eğitsel oyunların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin yapılan öğretim ile ilgili görüşleri nelerdir?”

YÖNTEM

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin beraber kullanıldığı karma desenlerden Creswell (2003)’ün tasarımlarından sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmıştır. Bu tasarımda (NİCEL→nitel) öncelikle nicel veriler toplanıp analiz edilir sonra nitel veri toplanır. Nitel veri kullanmanın amacı nicel verileri desteklemek içindir (Gökçek, 2014). Çalışma, eğitsel oyunların etkisini inceleyen deneysel bir araştırmadır. Bu yüzden araştırmanın deseni olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen belirlenmiştir. Hem kontrol hem de deney grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı okul imam hatip ortaokulu olduğundan kız ve erkek sınıfları ayrıdır. Deney grubunu biri kız öğrencilerden, diğeri erkek öğrencilerden oluşan iki sınıf oluşturmuştur. Aynı şekilde kontrol grubunu da biri kız ve biri erkek öğrencilerden oluşan iki sınıf oluşturmuştur. Kişi sayısının artışı veri araçlarının güvenilirliğini de artırmaktadır.

Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 5/A, 5/C, 5/E ve 5/G sınıflarında okuyan 120 öğrenci oluşturmaktadır. Bu sınıflardan 5/E ve 5/G sınıfları kız, 5/A ve 5/C sınıfları ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmada dört ayrı sınıfla çalışılmıştır. Sınıflar rastgele seçilerek bir kız ve bir erkek sınıfı deney, bir kız ve bir erkek sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Maddenin Değişimi ünitesine yönelik olarak öğrencilerin başarılarını ortaya koymak adına MEB’in hazırlanmış olduğu Maddenin Değişimi ünitesi kazanım testi sorularından oluşan bir akademik başarı testi hazırlanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve sonrasında Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen “Fen Bilimleri Tutum Ölçeği” uygulanarak, bu testin sonuçlarına göre puanları yükselen ve puanları düşen onar öğrenci ile uygulama sonrası yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak görüşleri alınmıştır.

Akademik başarı testi (ABT), maddenin değişimi ünitesindeki aşağıdaki konuları kapsamaktadır.

1. Maddenin Hâl Değişimi

2. Maddenin Ayırt Edici Özellikleri

3. Isı ve Sıcaklık

4. Isı Maddeleri Etkiler.

ABT, beşinci sınıf Fen Bilimleri dersini alan öğrencilerin öğretimi yapılan konulara ilişkin araştırmanın başında hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek ve denk olup olmadıklarını görmek için deney ve kontrol grubunda ön test olarak kullanılmıştır. 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan ABT testinin cevaplanması bir ders saati süresinde yaptırılmıştır (40 dakika). Öğrencilerin testte işaretledikleri her doğru cevap (1) puan, her yanlış cevap (0) puan olarak değerlendirilmiştir. Testteki toplam puanlar, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini göstermektedir. Akademik başarı testinin güvenilirliği KR-20 ile hesaplanmış ve güvenilirliği 0,69 olarak bulunmuştur.

Araştırmada deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogov-Smirnov testi ile test edilerek elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı puanları normallik durumlarına göre parametrik ya da nonparametrik testler kullanılmıştır.

Uygulama bittikten sonra deney grubu öğrencilerinden seçilen 20 öğrenciye uygulanan yöntemle ilgili düşüncelerinin sorulduğu sekiz sorudan oluşan görüşme formu yüz yüze uygulanmıştır. Görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmıştır ve daha sonra kayıtlar yazıya dökülüp betimsel analiz ile incelenmiştir. Elde edilen veriler tablolaraştırılarak sunulmuştur.

Uygulama

Araştırmanın deneysel çalışması dört hafta olup veri toplama süreleri ile toplam altı haftalık bir süreç belirlenmiştir. Çalışmalar, 60 öğrenci deney grubu ve 60 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 120 öğrenci ile yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubunda Maddenin Değişimi ünitesinin öğretimi Fen Bilimleri öğretim programına göre yapılmıştır. Öğretim sonrasında deney grubunda değerlendirme aşamasında eğitsel oyunlar kullanılırken kontrol grubunda eğitsel oyunlar olmadan programa göre değerlendirme yapılmıştır. Etkinlikler yapılmadan önce iki gruba da akademik başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra akademik başarı testi son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır.

Eğitsel oyunlar deney grubuna 5E modelinin değerlendirme aşamaları dikkate alınarak uygulanmıştır. Uygulanan bu üç oyundan biri olan “Var mısın Yok musun” oyununun uygulaması araştırmacılara örnek olması için aşağıda verilmiştir (oyun kuralları ve özelliklerinin detayları ek de verilmiştir):

Uygulamaya geçmeden önce ayakkabı kutuları fon kartonlarla kaplanıp, kutuların içine sorular ve puan değerleri yerleştirilerek oyun için hazırlanır. Sınıftaki sıralar U şeklinde ayarlanıp sıraların üzerine kutular yerleştirilir. Kutular rastgele karıştırılıp aralarından rastgele seçilen bir öğrenci kutusuyla birlikte sınıfın merkezine gelir. Yarışmacı öğrenci sınıf içerisindeki diğer kutulardan birini rastgele seçer. Kutuların hepsinin farklı bir puan değeri vardır ve kutudan çıkan soruyu bildiği takdirde kutunun puan değeri hanesine yazılır. Yarışmacı öğrenci her beş soruyu tamamladığında öğretmeni tarafından öğrencinin topladığı toplam puandan daha yüksek bir puan teklifi alır ve eğer teklifi kabul ederse yarışmadan o puanla ayrılmış olur, kabul etmezse soruları bilemeyene kadar oyun devam eder. Fakat seçilecek kutuların puan değerleri arasında iflas da vardır ve oyun sırasında iflas geldiğinde tüm puanlar gider. Yarışmacı sorulan soruyu bilemediği takdirde oyun onun için biter ve kutusuyla birlikte yerine geçer. Yeni bir öğrenci yarışmacı olarak öğretmen tarafından rastgele seçilir ve oyun bu şekilde

devam eder. Yarışma sonunda en yüksek puanı alan öğrenci oyunun kazananı olarak seçilir ve hediyesini alır.

BULGULAR

Araştırmada verilerin normal dağılıp, dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1’de gösterilmiştir. Verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test, son test başarı puanlarının normal dağıldığı görülmüştür ($p > 0.05$). Bu nedenle parametrik testler analiz için kullanılmıştır.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Gruplar		Ön-Test Başarı	Son-Test Başarı
Deney	Kolmogorov-Smirnov Z	,943	,789
	Asymp. Sig (2-tailed)	,187	,234
Kontrol	Kolmogorov-Smirnov Z	,876	,865
	Asymp. Sig (2-tailed)	,259	,276

Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olup olmadığını belirlemek için deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilere başarı testi ön test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanları analiz etmek için ilişkisiz örneklem t- testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test Başarı Puanları İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Deney	60	7,40	2,09	,864	59	,391
Kontrol	60	7,33	2,13			
Toplam	120					

Tablo 2’ye göre ortaokul beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin akademik başarıları anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=0.864$, $p>0.05$). Aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön test ortalaması $X=7,4$ kontrol grubunun ön test ortalaması ise $X=7,33$ çıkmıştır. Buna göre grupların uygulama öncesinde gruplar arasında Fen Bilimleri ders başarısı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların denk olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları ilişkili örneklem t-test ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.

Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Ön test	60	7,40	2,09	-10,9	59	,000
Son test	60	12,9	2,94			
Toplam	120					

Tablo 3'e göre ortaokul beşinci sınıfa devam eden deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-10,90$, $p<0.05$). Aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ön test başarı puanı ortalaması $X=7,40$ iken son test başarı ortalaması ise $X=12,9$ çıkmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön ve son test puan ortalamaları ilişkili örneklem t-test ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Başarı Puanları İlişkili Örneklem t-Testi Analizi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Ön test	60	7,73	2,13	-2,35	59	,022
Son test	60	8,73	2,71			
Toplam	120					

Tablo 4'e göre ortaokul beşinci sınıfa devam eden kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-2,35$, $p<0.05$). Aritmetik ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun ön test başarı puanı ortalaması $X=7,73$, iken kontrol grubunun son test başarı ortalaması ise $X=8,73$ çıkmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öğrencilerinin son test puanları karşılaştırılmış ve ilişkisiz örneklem t-test ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Akademik Başarı Düzeyi Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	X	SS	t	sd	p
Deney	60	12,9	2,94	8,1	118	,000
Kontrol	60	8,7	2,71			
Toplam	120					

Tablo 5'e göre eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu ve mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür ($t=8.1$, $p<0,05$). Aritmetik ortalamaları incelendiğinde kontrol grubunun son test başarı puanı ortalaması $X=8,7$ iken, deney grubunun son test başarı ortalaması ise $X=12,9$ bulunmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili veriler, eğitsel oyunlarla yapılan öğretime yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla tutum puanları artan öğrencilerden ilk on ve tutum puanları azalan son on öğrenci ile uygulama sonrası yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur. Öğrenci görüşlerinden alıntılar verilirken öğrenci isimlerinin yerine Ö_1 , Ö_2 gibi kodlar kullanılmıştır.

Öğrencilerin "Derslerde kullandığımız eğitsel oyunların dersin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklinde ifade edilen görüşme formundaki birinci soruya ve "Eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?" şeklinde ifade edilen ikinci soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Birinci ve İkinci Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Birinci Soru		İkinci Soru	
	Evet(f)	Hayır(f)	Evet(f)	Hayır(f)
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	10	0	10	0
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	8	2	7	3

Tutum puanları artan öğrencilerin tamamı (G₁ =10), tutum puanları azalan öğrencilerin sekizi (G₂=8) derslerde kullanılan eğitsel oyunların dersin amaçlarına uygun olduğunu düşünmektedir. Tutum puanları artan on öğrencinin tamamı (G₁=10), tutum puanları azalan öğrencilerden yedisi (G₂=7) eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. İkinci soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₂: “Eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü eğitici oyunlar ile derslerde hem eğleniyorum hem de öğreniyorum.”

Ö₇: “Eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben oyunların içinde hem öğretmenlerimin olmasını hem de arkadaşlarımla olmasından çok mutlu oluyorum.”

Ö₁₈: “Ben bilgisayar ya da tablet oyunlarını seviyorum. Bence derslerdeki her oyun eğlenceli değil”

Öğrencilerin “Genel olarak değerlendirdiğinizde eğitsel oyunların olumlu yanları nelerdir?” şeklinde ifade edilen üçüncü soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Üçüncü Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Ders eğlenceliydi(f)	Ders zevkliydi (f)	Keyif almadım
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	6	4	0
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	5	3	2

Tutum puanları artan (G₁) on öğrenciden altısı dersin çok eğlenceli geçtiğini, dördü de keyif aldığını belirtmiştir. Tutum puanları azalan on öğrenciden (G₂) beşi dersin eğlenceli geçtiğini, üçü keyif aldığını belirtirken ikisi keyif almadığını söylemişlerdir. Üçüncü soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₃: “Eğitsel oyunlar çok eğlenceli olduğu için eğlenirken öğrenmek çok güzel bir şey”

Ö₆: “Eğitsel oyunlar sayesinde fen dersine olan ilgim daha da arttı. Keşke hep fen dersi gibi diğer derslerde de oyunlar oynayabilseydik.”

Ö₂₀: “Çalışkan arkadaşların sürekli soruları bilmesi yüzünden çok bekledim. Sıra bana çok geç geldiği için keyif almadım.”

Öğrencilerin “Genel olarak eğitsel oyunların olumsuz yanları nelerdir?” şeklinde ifade edilen dördüncü soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Dördüncü Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Sınıfın kalabalık olması(f)	Oyun çabuk bitmesi (f)	Olumsuz yanı yok
------	-----------------------------	------------------------	------------------

G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	2	3	5
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	6	3	1

Tutum puanları artan öğrencilerden (G₁) ikisi sınıfın kalabalık olduğu, üçü oyunun çabuk bittiği, beşi ise olumsuz bir yanı olmadığı yanıtını vermiştir. Tutum puanları azalan on öğrenciden (G₂) altısı sınıfın kalabalık olduğu, üçü oyunun çabuk bittiği ve biri de olumsuz bir yanı olmadığı yanıtını vermiştir. Dördüncü soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö₁: “Bazı oyunlarda az kişiyle oynanmalı, çok kalabalık oyunlarda bana sıra az geliyor.”

Ö₈: “Oyunlara tam alışıyorum zil çalıyor. Oyunların süresi az olmamalı.”

Ö₁₃: “Oyunlarda sıra bana gelmiyor ve oyundan soğuyorum.”

Ö₁₆: “Ben olumsuz oyunların hiçbir zaman olumsuz bir yanının olmadığını düşünüyorum. Çünkü her oyunda çok eğlendim.”

Öğrencilerin “Eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen öğretimi ile normal etkinliklerle yapılan fen öğretimi arasındaki farklar nelerdir?” şeklinde ifade edilen beşinci soruya verdikleri cevaplar aşağıda tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Beşinci Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Öğrenmenin olması(f)	aktif	Akılda kalması (f)	Farkı yok
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	5		5	0
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	3		2	5

Tutum puanları artan on öğrenciden (G₁) beşi derste aktif olunmasına, beşi öğrenilenlerin akılda kalmasına vurgu yapmıştır. Tutum puanları azalan on öğrenciden (G₂) üçü derste aktif olunmasına, ikisi akılda kalmasına vurgu yaparken beşi bir farkın olmadığı yanıtını vermiştir. Beşinci soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

Ö₃: “Normal etkinliklerde öğretmenimiz yaparken biz deneyi gözlemliyoruz. Fakat oyunda biz de aktif bir şekilde katılabildiğimiz için daha güzel bence.”

Ö₉: “Eğitsel oyunlarla öğrendiklerim diğer etkinliklere göre öğrendiklerimden daha çok aklımda kalıyor.”

Ö₁₁: “Bence ikisi arasında çok fazla fark yok. İkisinde de öğrendiğimi düşünüyorum.”

Öğrencilerin “Derslerde kullandığımız en sevdiğiniz eğitsel oyun hangisidir? Neden?” şeklinde ifade edilen altıncı soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Altıncı Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Var mısın musun(f)	Yok	Aman Doğru Olmasın (f)	Tabu
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	6		1	3
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	5		3	2

Tutum puanları artan on öğrenciden (G₁) altısı “Var mısın Yok musun” oyununu, biri “Aman Doğru Olmasın” oyununu, üçü ise “Tabu” oyununu sevdiğini söylemişlerdir. Tutum puanları azalan on öğrenciden (G₂) beşi “Var mısın Yok musun” oyununu, üçü

“Aman Doğru Olmasın” ve ikisi de “Tabu” oyununu sevdiklerini söylemişlerdir. Altıncı soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö₇: “Var mısın Yok musun?” oyununda çok eğlendim. Çünkü arkadaşlarımla kutularını açtırırken çok heyecanlıydım.

Ö₁₀: Tabi ki “Var mısın Yok musun?” oyunu. Çünkü o oyunu televizyonda görürken bile heyecanlanıyordum. Sınıfta oynayınca daha çok heyecanlandım.

Ö₁₂: “Aman Doğru Olmasın” oyununda çok stres yaptım. Çünkü sorulara doğru yanıt vermeye çalışıyordum ama amaç yanlış yanıtı vermektir. O yüzden kendimi çok gergin hissettim ama çok eğlendim.

Ö₁₅: “Tabu” oyununu hiç derste oynayacağım aklıma gelmezdi. Normal tabu oynarken çok rahat oynardım ancak derste oynarken çok fazla heyecan yaptım.

Öğrencilerin “Diğer derslerde de eğitsel oyunlar kullanılmasını ister misiniz? Neden?” şeklinde ifade edilen yedinci soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Yedinci Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Kullanılsın (f)	Kullanılmasın (f)
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	10	0
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	7	3

Tutum puanları artan ilk on öğrenciden (G₁) tamamı diğer derslerde eğitsel oyunların kullanılması gerektiği yanıtını vermiştir. Tutum puanları azalan son on öğrenciden (G₂) yedisi diğer derslerde eğitsel oyunların kullanılması gerektiği, üçü ise diğer derslerde eğitsel oyunların kullanılmaması gerektiği yanıtını vermiştir. Yedinci soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ö₄: “Her derste eğitsel oyunların kullanılması lazım. Çünkü gerçekten eğitici oyunlar sayesinde çok eğlendiğimi ve çok öğrendiğimi görebiliyorum.”

Ö₇: “Matematik dersini sevmiyorum. Matematik dersinde eğitici oyunlar ile belki daha çok başarımla artabilir.”

Ö₁₂: “Her derste eğitici oyunları oynamak istemem. Mesela İngilizce dersini hiç sevmiyorum. Oyunlar ile İngilizce öğreneceğimi sanmıyorum.”

Ö₂₀: “ Her derste nasıl kullanılsın? Mesela görsel sanatlar dersinde nasıl oyun oynayabiliriz ki?”

Öğrencilerin “Eğitsel oyunlar ile ilgili başka söylemek istedikleriniz var mı?” şeklinde ifade edilen sekizinci soruya verdikleri cevaplar aşağıda Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Sekizinci Soruya Verilen Cevaplar

Grup	Her derste oyun olmalı(f)	Çok eğlenceli bir ders oldu (f)	Eğitsel oyunlar çok zevkli	Hayır yok
G ₁ (Ö ₁ -Ö ₁₀)	4	2	3	1
G ₂ (Ö ₁₁ -Ö ₂₀)	3	1	2	4

Tutum puanları artan on öğrenciden (G₁) dördü oyunların her derste olması gerektiği, ikisi dersin çok eğlenceli geçtiği, üçü eğitsel oyunların çok zevkli olduğu ve biri de söylemek istediği başka bir şey olmadığı yanıtını vermiştir. Tutum puanları azalan öğrencilerden (G₂) üçü, oyunların her derste olması gerektiği, biri, dersin çok eğlenceli

geçtiği, ikisi, eğitsel oyunların çok zevkli olduğu ve dördü de söylemek istediği başka bir şey olmadığı yanıtını vermiştir. Sekizinci soruya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₃: “Keşke hep oyunlarla ders işlesek. Çünkü çok eğleniyorum.”

Ö₈: “Eskiden fen derslerini sevmezdim. Eğitici oyunlar sayesinde fen dersinin gelmesini dört gözle bekliyorum.”

Ö₁₇: “Eğitsel oyunlar her derste olmalı. Özellikle sosyal dersi gibi sözel derslerde uykumuz geliyor.”

Ö₁₉: “Hayır, söylemek istediğim bir şey yok.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunlar ile desteklenerek verilen beşinci sınıf “Madde ve Değişim” ünitesinde öğrencilerin akademik başarılarını incelemek ve yapılan öğretimle ilgili öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma öncesinde uygulanan ön test ile deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerin deneysel çalışma öncesi ön test ve deneysel çalışma sonrası son test puanları karşılaştırıldığında ise öğrencilerin akademik başarı düzeyleri anlamlı seviyede artış göstermektedir. Bu sonuç “Maddenin Değişimi” ünitesinde eğitsel oyunlarla desteklenen öğretimin öğrenci başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca MEB planının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç MEB planı doğrultusunda yapılan öğretimde öğrenci başarılarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışma sonucunda eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile MEB planına göre öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyleri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı seviyede bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, Fen Bilimleri dersi “Maddenin Değişimi” ünitesinde eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimin, sadece MEB planı doğrultusunda yapılan öğretime göre başarı açısından daha etkili olduğunu göstermektedir. Eğitsel oyunlar MEB planı uygulanırken 5E öğrenme modelinin değerlendirme aşamasında kullanılmıştır. Bu nedenle ortaya çıkan bu farkın gerçekte eğitsel oyunlardan kaynaklanıp kaynaklanmadığı sorusu sorulabilir. Ancak kontrol grubunda yapılan öğretimde de 5E modeli MEB öğretim planına göre deney grubu ile aynı şekilde verilmiştir. Aralarındaki tek fark değerlendirme aşamasında deney grubunda bahsedilen oyunların kullanılmasıdır. Araştırmada kullanılan eğitsel oyunların değerlendirme aşamasında kullanılması öğrencilerin ünite kazandıkları bilgileri tekrar etmelerine fırsat verirken aynı zamanda Karabacak (1996) çalışmasında belirttiği gibi bilgilerin uzun süreli belleğe hem sözel hem de görsel olarak kodlanmasına olanak sağlaması nedeniyle öğrencilerin başarısını etkilemiş olabilir. Ayrıca öğretimin eğitsel oyunlarla desteklenmesi öğrenmenin kalıcılığını artırmış olabilir (Altunay, 2004).

Çalışmanın sonuçları daha önce oyun temelli yapılan birçok çalışma ile benzerlik göstermektedir. Yıldız, Şimşek ve Araz (2016) çalışmalarında altıncı sınıf Fen Bilimleri dersi “Dolaşım Sistemi” konusunun öğretiminde eğitsel oyun yöntemini kullanmışlar ve başarı ve motivasyon üzerine etkisini incelemişlerdir. Bu çalışmadan farklı olarak eğitsel oyunlar değerlendirme aşamasında değil dersin tamamında ders öğretimi olarak verilmiştir. Çalışmanın sonucunda bu çalışmada olduğu gibi eğitsel oyunların başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yine bir başka çalışmada Bayat, Kılıçaslan ve Şentürk (2014) yedinci sınıf öğrencilerine periyodik tablo öğretimi sonrasında eğitsel oyunlardan faydalanmış ve çalışmanın sonucunda bu çalışmayı

destekler şekilde deney grubu lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır. Kaya ve Elgün (2014) çalışmalarında dördüncü sınıf Fen ve Teknoloji dersi Gezegeneğimiz Dünya ünitesini eğitsel oyunlarla destekleyerek işlemişlerdir ve çalışmanın sonucunda bu çalışmada olduğu gibi eğitsel oyunların başarıyı etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Çelik (2017) yüksek lisans çalışmasında Fen Bilimleri dersi “Canlıları Tanıyalım” ünitesinin öğretiminde eğitsel oyun kullanılarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiş ve bu çalışmada olduğu gibi olumlu etkisi olduğu sonucunu çıkarmıştır. Alan (2017) çalışmasında ortaokul yedinci sınıflarda Fen ve Teknoloji dersi “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinde bu çalışmada olduğu gibi eğitsel oyunlarla desteklenmiş 5E yöntemini deney grubunda, eğitsel oyun olmaksızın yapılandırıcı yaklaşımı esas alan öğretim yöntemini de kontrol grubunda uygulamıştır. Deney grubunda yapılan uygulamanın öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiş ve bu çalışmada olduğu gibi olumlu bir artış olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Alıcı (2016) çalışmasında ortaokul sekizinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde “Hücre Bölünmesi ve Kalıtım” ünitesinde eğitsel oyunların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir ve bulgularına göre eğitsel oyunların, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını belirlemiştir. Coşkun, Akarsu ve Kariper (2012) çalışmalarında yedinci sınıf “Yaşamımızdaki Elektrik” ünitesinin öğretiminde bilim öyküleri üzerinden hazırlanmış eğitsel oyunların kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiş ve çalışma sonucunda bu çalışmada olduğu gibi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı sonucunu bulmuşlardır. Can (2010), “Maddenin Yapısı ve Özellikleri” ünitesinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının öğretimi geleneksel olarak yapıldıktan sonra deney grubunda ünite ile ilgili konularda öğrencilerin oyun geliştirmelerini ve bu oyunları sınıfta oynamalarını sağlayarak uygulamayı gerçekleştirmiştir. Çalışmanın yöntemi bu çalışmadan farklı olmakla beraber araştırma sonucu bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte olup öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucunu bulmuşlardır. Demir (2012)’de çalışmasında “Vücudumuzdaki Sistemler” ünitesinde oyun tabanlı öğrenme yöntemini Can’ın (2010) çalışmasındaki gibi kullanmış, öğretimi geleneksel olarak yaptıktan sonra deney grubunda ünite ile ilgili konularda öğrencilerin oyun geliştirmelerini ve bu oyunları sınıfta oynamalarını sağlayarak uygulamayı gerçekleştirmiştir. Son iki çalışmanın yöntemi bu çalışmadan farklı olmakla beraber sonuçları açısından bu çalışmayı desteklemektedir. Tüm bu çalışmalardan yola çıkarak eğitsel oyunlarla desteklenmiş öğretimlerin öğrenci başarısına olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Fen Bilimleri dersi dışındaki derslerde de eğitsel oyunlar kullanılarak yapılan çalışmalar alanyazında mevcuttur ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Karabacak (1996) yüksek lisans çalışmasında Sosyal Bilgiler dersini destekleyen eğitsel oyunlar kullanmış ve bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Hanbaba ve Bektaş (2011) üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersinde eğitsel oyunların başarı üzerine etkisi incelenmiş ve etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmışlardır. Gelen ve Özer (2010)’de beşinci sınıf Matematik dersinde eğitsel oyunların etkisini araştırmış ve eğitsel oyunların öğrencilerin Matematik dersindeki başarılarını artırdığı sonucunu bulmuşlardır. Yabancı dil öğretiminde de eğitsel oyunların kullanımının başarıyı olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Kaya, 2007; Susüzer, 2006; Şenol, 2007).

Bu çalışmanın ikinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin eğitsel oyunlara ilişkin görüşlerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla yapılan görüşmelerin sonucuna göre; tutum puanı artan öğrenciler, kullanılan eğitsel oyunların dersin amaçlarına uygun olduğunu, eğitsel oyunların derslerde kullanılmasının gerekli olduğunu, eğitsel oyunların olumlu yanları olarak dersin çok eğlenceli geçtiğini ve keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğrencilerden bazıları eğitsel oyunların olumsuz yanları olarak oyun için sınıfın kalabalık olduğunu ve oyunun çabuk bittiğini belirtirken bir kısım öğrenci ise olumsuz bir yanının olmadığını söylemişlerdir. Öğrenciler eğitsel oyunlarla desteklenmiş fen öğretimi sırasında daha aktif olduğunu ve öğrenilenlerin akılda daha çok kaldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu televizyonda izledikleri bir yarışmayı sınıf ortamında oynamalarının hoşlarına gitmesinden dolayı uygulanan oyunlardan en çok “Var mısın Yok musun” oyununu sevdiklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler eğitsel oyunlar ile ilgili olarak oyunların her derste olması gerektiğini, oyunlarla dersin çok eğlenceli geçtiğini, eğitsel oyunların çok zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca oyun oynarken sanki farklı bir âleme geçmiş gibi ders ortamını unutup, öğrenmekten çok keyif aldıkları gözlemlenmiştir. Tutum puanı azalan öğrencilerle yapılan görüşmelerde oranlar daha az olsa da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğrenciler oynadıkları oyun içerisinde öğretici bilgiler olduğu için hem eğlendiklerini hem de öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Eğitsel oyunlar ile öğrencilerin öğrenme sürecinin daha zevkli hale getirildiği ve başarıyı artırdığı görülmektedir. Can, (2010) kendi çalışması sırasındaki gözlemlerinde, bu çalışmadaki görüşleri destekler şekilde; deney grubunda bulunan öğrencilerin, kontrol grubunda bulunan öğrencilere göre derse daha ilgili olduklarını ve ders sırasında deney grubu öğrencilerine göre kontrol grubu öğrencilerinin daha fazla sıkıldığını ve derse katılmak istemediklerini tespit etmiştir.

ÖNERİLER

Ortaokul Fen Bilimleri derslerinde oyun yönteminin uygulanabilir olduğu ve öğrencilerde olumlu tepkiler ortaya çıkardığı bu çalışma ve alanyazındaki diğer çalışmalarla desteklenmektedir. Fakat oyun yönteminin uygulanabilirliğinin artırılması için öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve deneyimlere sahip olmaları beklenmektedir. Buna bağlı olarak üniversitelerde Fen Bilimleri öğretmenliği bölümünde seçmeli olarak eğitsel oyunlarla fen öğretimi dersinin konulması düşünülebilir.

Eğitsel oyunlar öğrencilerin seviyelerine ve MEB’in belirlediği kazanımlara uyarlanarak tüm ünitelerin öğretimi için hazırlanıp özellikle değerlendirme aşamasında kullanılması ile öğrencilerin derse aktif katılımları ve derse karşı ilgileri artırılabilir. Gelecek çalışmalarda bu tip eğitsel oyunlar ile bilgisayar, akıllı tahta veya tablet ile oynanan dijital eğitsel oyunlar karşılaştırılarak sonuçlarının irdelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2007). *Anne baba öğretmen kaynak kitabı*. Ankara: Asil Yayınları.
- Aksoy, N. C. (2014). *Dijital oyun tabanlı matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, başarı güdüsü, öz-yeterlilik ve tutum özelliklerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alan, S. (2017). *Eğitsel oyunlarla hazırlanmış ortaokul 7. sınıf "yaşamımızdaki elektrik" ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi. Amasya.

- Alıcı, D. (2016). *Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin akademik başarısına ve bilginin kalıcılığına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi. Kahramanmaraş.
- Altunay, D. (2004). *Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakar, A., Tüzün, H. ve Çağıltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunlarını kullanımına ilişkin görüşleri: Sosyal bilgiler dersi örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 27-37.
- Bayat, S., Kılıçarslan, H. ve Şentürk, Ş. (2014). Fen ve teknoloji dersinde eğitsel oyunların yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 204-216.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Can, İ. (2010). *İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde oyunlarla fen öğretiminin maddenin yapısı ve özellikleri ünitesi için 8. Sınıf öğrencilerinin başarı ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, H., Akarsu, B. ve Kariper, A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 93-109.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods design*. Sage, London.
- Çelik, O. (2017). *Canlıları tanıyalım konusu için tasarlanan eğitsel oyunların 5.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Demir, M. (2012). *7. Sınıf vücudumuzdaki sistemler ünitesinin oyun tabanlı öğrenme yaklaşımı ile işlenmesinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen teknoloji dersine karşı tutumlarına etkisi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Niğde Üniversitesi. Niğde.
- Geban, Ö. ve Uzuntiryaki, E. (1999). *Kavram haritalama ve benzeşme yöntemi ile mol kavramı öğretimi*. III Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, 169-172.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 71-87.
- Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. M. Metin, (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (372-410). Pegem Akademi, Ankara.
- Hanbaba, L. ve Bektaş, M. (2011). Oyunla öğretim yönteminin hayat bilgisi dersi başarısı ve tutumuna etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 115-126.
- Jones, M. (2001). *Oyun ve çocuk*. Çev., Ayda Çayır. Kaknüs Yayıncılık, İstanbul.
- Karabacak, N. (1996). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel oyunların öğrencilerin erişim düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, S., ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 329-342.
- Kaya, Ü. Ü. (2007). *İlköğretim 1. Kademedeki İngilizce derslerinde oyun tekniğinin erişime etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

- Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 627-639.
- Oruç, M. (1993): *İlköğretim 2. Kademe öğrencilerinin fen tutumları ile fen başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Prensky, M. (2002). The motivation of gameplay: The real twenty-first century learning revolution. *On the Horizon*, Vol. 10 Issue: 1, 5-1.
- Sökmen N., Bayram, H., Solan, Ü., Savcı, H., Gürdal, A. (1997). Kavram haritasının fen bilgisi başarısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142–149.
- Sönmez, M. T. ve Dinç, P. (2011). *Web üzerinden sunulan eğitsel matematik oyunlarının kesirler ve ondalık sayılara ilişkin öğrenci başarısına etkisi*. 10. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Susüzer, K. (2006). *Oyun yoluyla Fransızca öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şenol, M. (2007). *İlköğretim okulu öğrencilerine oyunlarla kelime öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision, *Forum Online*. Vol 36, No:1. January - March 1998. 20.
- Uğurel, I. ve Moralı, S. (2008). Matematik ve oyun etkileşimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3).
- Uzuntiryaki, E., Çakır, H. ve Geban, Ö. (2001). *Kavram haritaları ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin "asit-bazlar" konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisi*. Yeni Bin Yılın Basında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, (7–8 Eylül 2001), İstanbul. Bildiriler Kitabı, 281–284, 2001 Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Whelan, D.L. (2005). Let the games begin. *School Library Journal*, 51(4), 40-43.
- Yıldız, E., Şimşek, Ü. ve Araz, H. (2016). Dolaşım sistemi konusunda eğitsel oyun yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı ve fen öğrenimi motivasyonu üzerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (36). s. 20-32.

EKLER

EK: Var Mısın Yok Musun Oyunu

Ders: Fen Bilimleri

Sınıf: 5

Ünite: MADDENİN DEĞİŞİMİ

Konu: MADDENİN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİ

Süre: 40 dakika

Araç-Gereçler: 30 adet ayakkabı kutusu, bant, fon karton, A4 kâğıtları, sorular ve çekiliş kâğıtları

Etkinlik Hazırlanışı

Ayakkabı kutularını fon kartonlarla kaplandı. Kutuların içine sorular yapıştırıldı.

Sıralar U şeklinde ayarlanıp sıraların üzerine kutular yerleştirildi.

Uygulama

Kutular rastgele karıştırılıp yarışmacı öğrenci kutusuyla birlikte sınıfın merkezine gelir.

Yarışmacı öğrenci her bir kutuyu açtırmadan önce sorunun puan değerini rastgele seçecektir.

Kutuyu açtırdığında sorulan soruyu yarışmacı bilirse hanesine çekilişte çektiği puan yazılır.

1. Yarışmacı öğrenci bütün soruları bilirse bütün kutular açılacaktır ve toplamda 100 puan almış olacaktır.

Oyun Kuralları

1. Çekiliş kağıtlarının toplamında 8 adet 5 puan, 5 adet 4p, 7 adet 3p, 8 adet 2p, 3 adet 1p ve 2 adet iflas bulunmaktadır.
2. Yarışmacı her 5 soruyu tamamladığında öğretmeni tarafından daha yüksek bir puan teklifi alacaktır. Kabul ederse oyundan o puanla ayrılır. Kabul etmezse oyuna devam edilir.
3. Eğer oyuncu çekilişte iflasla karşılaşursa bütün puanlarını kaybedecektir. 0 puanla sorulardan yanlış cevap verene kadar devam edecektir.
4. Verilen cevapların kontrolünü öğretmen yapar.
5. Kısa cevaplı sorular olduğu için süre uygulaması yapılmaz. Fakat her soru en fazla 1 dakika süre ile sınırlıdır.
6. En yüksek puanı yapan oyunun kazananı seçilir.

Oyunda Sorulan Sorulara Örnekler

1. Saf bir suyun kaynama noktası kaç santigrat derecedir?
2. Saf bir suyun donma noktası kaç santigrat derecedir?
3. Kaynama ve buharlaşma arasında bir fark söyleyiniz?
4. Maddelerin ayırt edici özelliklerinden bir tanesini söyleyiniz?
5. Madenin ortak özelliklerinden bir tanesini söyleyiniz?
6. Suyun atmosfer ile yeryüzü arasında dolaşımına ne denir?
7. Saf bir sıvının donmaya başladığı andaki sıcaklığına ne denir?
8. Buzun ısı alarak sıvı hale geçmesine ne denir?
9. Bir sıvının ısı vererek katı hale geçmesine ne denir?
10. Bir sıvının ısı alarak gaz hale geçmesine ne denir?
11. Bir gazın ısı vererek sıvı hale geçmesine ne denir?
12. Bir katının ısı alarak gaz hale geçmesine ne denir?
13. Bir gazın ısı vererek katı hale geçmesine ne denir?
14. Sıvının yüzeyine olan ve her sıcaklıkta olan olay nedir?
15. Sabah bitki yaprakları üzerinde su damlacıkları varsa ne olmuştur?
16. Soğuk havalarda bitkiler üzerinde ince buz taneleri görürseniz ne olmuştur?
17. Yoğuşma nedir?
18. Yoğuşmanın tam tersi olayının ismi nedir?
19. Donma olayının tam tersi olayının ismi nedir?
20. Maddenin halleri nelerdir?
21. Doğada bulunan katı maddelere 3 örnek veriniz?
22. Doğada bulunan sıvı maddelere 3 örnek veriniz?
23. Denizden çıktığımızda üşümemize neden olan olayın ismi nedir?
24. Yemeklerimizde kullanılan tuzun eldesi sırasında hangi olay vardır?
25. Bir suyun içine baktığımızda her tarafında kabarcık görürseniz hangi olay olmuştur?
26. Uçaklar gökyüzünde uçarken arkasında çizgi görülmesi hangi olayın sonucudur?
27. Buharlaşmanın en hızlı olduğu an nedir?
28. Saf bir maddeyi diğer maddelerden ayıran özelliğe ne denir?
29. Maddenin erimeye başladığı sıcaklık değerine ne denir?
30. Maddenin donmaya başladığı sıcaklık değerine ne denir?

Extended Abstract

It is seen that students have difficulties while learning concepts in science courses and developed a negative attitude against this course. It is thought that teachers make students enjoy science course would make science learning easier. In the researches carried out, it is seen that students like the course and develop a positive attitude thanks to pedagogical games. When the content of science course is examined, it is seen that

abstract concepts have frequently taken part and students have difficulties in understanding these concepts. It is thought that this situation has a negative impact on students' attitude and motivation against science course. For this purpose, a method based on game should be used to increase students' successes and attitudes against the course and to make abstract concepts more concrete together with contemporary approach in teaching of subjects.

As the purpose of this research, it has been targeted that the effect of a science course taught by using instructional games on 5th grade pupils' achievement is investigated. From this point of view, the main problem of research is the question of "Is there an impact on students' academic achievement instructional games used in the unit of "Change of Matter" at the 5th grade secondary school science course?" The first sub-problem of research is stated as "As a result of using instructional games in unit of "Change of Matter" at the 5th grade secondary school science course on students' academic achievement, is there a significant difference between experiment and control groups?" The second sub-problem of the research, on the other hand, is identified as "what are the views of the experimental group students about teaching with educational games?" The purpose of this study was to investigate the effect of a science course taught by using instructional games on 5th grade pupils' achievement. In this study, sequential explanatory design was used from the designs of Creswell (2003). At the mixed-methods sequential explanatory design is analysing first quantitative and then qualitative data in two consecutive phases within one study. The study was conducted in 2016- 2017 school year with 120 pupils consisting of 60 girls and 60 boys who are in the 5th grade in secondary school in Istanbul. The experimental and the control group consisted of two classes, one female's class and the other male's class. The study was conducted in the unit of "Change of Matter" 5th grade secondary school science course and instruction lasted 6 weeks in total. During six weeks, while Change of Matter unit was taught by instructional games within 5E learning model in experimental group, it was instructed using 5E learning model without instructional games to teaching in control group. It was used three instructional games where are named as "Deal or no deal" "Tabu" and "Oh, not true" in experimental group.

In the study, "Academic Achievement Test" has been used to determine the developments in the academic achievements of the pupils. They completed the same data collection instruments before and after instruction so that changes in their achievements can be spotted. Data obtained via the instrument were analysed with SPSS 16.0 program. Mean and standard deviations of the test scores were calculated. It was observed that the scores were distributed normally. Therefore, t-test was conducted whether there was a significant difference between the pre- and post-tests scores of the pupils involved in the study. After the research, data analysis showed that there was a significant difference in favour of experimental group for experiment and control groups' achievement of science class. Semi-structured interviews were conducted with 20 pupils, 10 boys and 10 girls to determine the pupil's views on the curriculum of instructional games. In the analysis of qualitative data, semi-structured interviews and descriptive analyses were made by posting collected data. As a result of the interviews, it was observed that the teaching method supported by instructional games increased the pupils' interest in science lessons.

As a result of this study, it has been seen that while science is being taught, the participation of pupils and the use of instructional games to increase their attention have increased the interest and success of the class. 5th grade pupils' in secondary school are more interested in games based on their age. It is suggested that this age group should

frequently be included in instructional games to increase the interest and success of science class. That game method is applicable in secondary school science course and produced positive reactions in students are supported by this research and other studies in the literature. But it is expected that teachers have necessary knowledge, skill and experience for increasing the applicability of game method. Correspondingly, it can be thought that the course of science teaching with instructional games is put in the science teacher program in the universities as an optional course.

FEN, TEKNOLOJİ, MÜHENDİSLİK VE MATEMATİK (STEM) ENTEGRASYONUNA İLİŞKİN NİTEL BİR ÇALIŞMA

A QUALITATIVE STUDY ON INTEGRATION OF SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, AND MATHEMATICS (STEM)

Pelin YILDIRIM

Fen Bilgisi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

E-posta: pelin.yildirim@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yönteminin kullanıldığı çalışmada on iki fen bilgisi öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunun fen, teknoloji matematik ve mühendislik arasında ilişki olduğunu öne sürmesine rağmen teknolojinin ve mühendisliğin bu süreçte kullanılmasında ve bu doğrultuda fen öğretiminin tasarlanması konusunda kendini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir. Öte yandan fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna ilişkin olarak tüm öğretmen adayları disiplinler arası yaklaşımla fen öğretimi yapılmasının avantajlarından (öğrenci/öğretmen/ülke açısından) bahsetmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının büyük bir kısmı disiplinler arası öğretimin gerçekleştirildiği bir fen öğretimini mezun olduklarında başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri için lisans öğrenimleri süresince bu konuda öğretmen adaylarına bilgi ve tecrübe kazandıracak derslerin olması gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğe dayalı fen öğretiminin yapılması hakkında genel olarak olumlu algıya sahip oldukları fakat disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak fen öğretimi tasarlama-uygulama anlamında öğrencilerden önce kendilerinin bu konuda bilgi ve deneyime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: STEM, Fetemm, Öğretmen adayı görüşleri, STEM temelli fen eğitimi.

Abstract

The aim of this study is to explore prospective science teachers' views on the integration of science, technology, mathematics, and engineering. In this qualitative study following a case-study design, semi-structured interviews were carried out with 12 prospective science teachers. Data were collected through a semi-structured interview form. The data obtained from interviews were analyzed through content analysis and then interpreted. As a result of the interviews, it was seen that although most of the prospective teachers asserted there was a relationship among science, technology, mathematics, and engineering, they were not self-confident to use technology and engineering in that process or to design such a science teaching process. On the other hand, all the prospective teachers mentioned the advantages of science teaching (in terms of students/teachers/the country) through an interdisciplinary approach for the integrated science, technology, mathematics, and engineering education. In addition, a great number of prospective teachers pointed out that in order to apply such an interdisciplinary science teaching, there should be some lessons in undergraduate education which enable science teachers to gain knowledge and experience in this sense. In conclusion, it was revealed that prospective teachers had a positive attitude towards science teaching based on science, technology, mathematics, and engineering, but rather than students they firstly need experience and knowledge in terms of design/application of interdisciplinary science teaching.

Keywords: STEM, Fetemm, Views of prospective teachers, Science teaching based on STEM

GİRİŞ

Gelişen teknoloji ve küreselleşmeyle birlikte 21. Yüzyıla gelindiğinde dünyada savunma sanayi, ekonomik başarı ve teknolojik ilerleme daha da önemli hale gelmiştir. Endüstriyel ve teknolojik gelişmişlik yarışlarının dünyada hızlanmasıyla birlikte ülkeler eğitimde kalitenin artırılması ve kaliteli eğitimin toplumun tüm kesimlerinde uygulanabilmesi için eğitim politikalarında reform yapmaya başlamışlar ve bu anlamda farklı programlar uygulamaya başlamışlardır. Bilim ve teknolojiyi daha ileriye taşımak, kaliteli eğitimin gerçekleştirilmesi, sanayinin ve endüstride iş gücünün artırılması ve ABD'nin gelişmiş olan diğer ülkeleri ekonomik, teknolojik ve savunma sanayi alanlarındaki gelişmelerini tehdit olarak görmesiyle mühendisliğe ve yenilikçiliğe yatırım yapmaya yönelmiştir. Bu kapsamda mühendislik eğitiminin ilk ve ortaokullarda uygulanmaya başlamasıyla STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) olarak adlandırılan akım popüler olmaya başlamış ve Next Generation Science Standards (NGSS, 2012) adı altındaki öğretim programı Achieve Inc. tarafından geliştirilerek STEM hem ABD'de hem de dünyanın değişik ülkelerinde hızla destek bulmuş ve yaygınlaşmıştır (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Sencer Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015).

STEM; Science, Technology, Engineering ve Mathematics alanlarının baş harflerinden oluşmakta ve bu alanların birbirine entegre edilmesi anlamına gelmektedir (Akgündüz ve diğerleri, 2015; Bybee, 2013). STEM eğitimi farklı disiplinleri bir araya getirerek disiplinler arası yaklaşımla çok boyutlu öğrenme gerçekleşmesini sağlamaktadır (Smith ve Karr-Kidwell, 2000). Bu eğitim öğrencilerin disiplinler arası bilgiyi harmanlayarak bütünleştirmelerini sağlar. Böylece öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretmelerine katkıda bulunur. Öğrencileri ancak çözüm odaklı öğrenme etkinlikleriyle 21.yüzyıl ekonomisinin kurguladığı geleceğe hazırlayabileceğimiz unutulmamalıdır (Aydeniz, 2017). Öte yandan eleştirel düşünme, problem çözme becerisi, yaratıcı olma ve işbirlikli çalışabilme 21. yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır (Akgündüz vd, 2015). STEM eğitimi öğrencilerin problem çözme becerilerini artırmakta ve karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmelerini sağlamaktadır (Ceylan, 2014; Morrison, 2006; Niess, 2005; Yıldırım, 2016; Wang, 2012). STEM eğitimi aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamda problem çözme becerilerini geliştirerek öğrendiklerini farklı problemlerin çözümünde kullanmalarına katkıda bulunur (Pekbay, 2017).

STEM eğitimiyle öğrencilerin derse olan motivasyonu olumlu yönde değişerek disiplinler arası eğitimle öğretim daha ilgi çekici olmaktadır (Niess, 2005). STEM eğitimiyle farklı disiplinler bir araya gelerek öğrencilerin üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri artmakta ve aynı zamanda yaşam becerileri gelişmektedir (Yıldırım ve Altun, 2015). Öte yandan STEM disiplinler arası yaklaşımı ile öğrencilerin dersteki başarılarını artırmakta (Hartzler, 2000; Yıldırım ve Altun, 2015) kendine olan güvenlerini olumlu yönde etkilemekte ve teknoloji okuryazarı bireyler yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Morrison, 2006).

Ülkemizde STEM alanları yerleştirme oranları incelendiğinde 2000 yılından 2014 yılına kadar sayısal alanlara yerleşen ilk 1000 öğrencinin sayısında düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu durum STEM alanları meslek seçimi konusunda ülkemizde tedbirlerin alınması gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan belirtilen yıllar arasında ilk 1000 de yer alan sayısal bölüm içerisindeki erkeklerin STEM alanları yerleştirme oranı kızlara göre ciddi oranda daha fazladır (Akgündüz ve diğerleri, 2015). Wang (2012)' ye göre STEM eğitimi almış öğrencilerin STEM meslek alanlarına yönelmesi ülkelerin istihdam

politikalarının belirlenmesinde önem taşımaktadır. Öte yandan günümüzde ekonomide ve teknolojiadaki rekabet ortamı düşünüldüğünde STEM alanında yeterliliğe sahip bireylerin yetişmesi önem arz etmektedir (Eroğlu ve Bektaş, 2016). Ülkemiz açısından da uzun vadede düşünüldüğü zaman üniversitede STEM alanlarına yönelen öğrenci sayısının artması, teknoloji, ülkemizin sanayi ve endüstride yeniliklere ev sahipliği yapması ve bu anlamda gelişmiş ülkelerin geri planında kalmaması için STEM eğitimi öğretme kademelerinde uygulayabilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

STEM ile ilgili olarak ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların öğretmen, öğretmen adayları ve ilk/ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalar kapsamında inceleyebiliriz. Öğretmenlerle yapılan araştırmaların genellikle deneysel çalışmalar şeklinde olduğu veya STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM eğitimine, STEM etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapıldığı görülmektedir (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016a, Hacıoğlu, Yamak ve Kavak, 2016b). Yapılan çalışmalarda verilerin çoktan seçmeli testlerle, görüşmelerle veya görüş formlarıyla toplandığını ve öğretmenlerin STEM'in uygulanmasına yönelik olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunmuşlardır. İlk/ortaokul öğrencileri üzerinde STEM etkinlikleri kullanılarak deneysel olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde uygulanan etkinliklerin öğrencilerin akademik başarıları, fene yönelik motivasyonları, STEM'e yönelik tutumları, bilginin kalıcılığı, yaratıcılık, problem çözme becerileri, bilimsel süreç becerileri, kodlama öğrenimine olan tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir (Ceylan, 2014; Ercan ve Şahin, 2015; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Yamak, Bulut ve Dünder, 2014; Keçeci, Alan, Kırbag Zengin, 2017; Pekbay, 2017; Şahin, Ayar, ve Adıgüzel, 2014; Yıldırım ve Selvi, 2017). Öte yandan ülkemizde öğretmen adaylarının STEM hakkındaki görüşlerinin de belirlendiği çalışmalar (Akaygün, Aslan Tutak, 2016; Bozkurt, 2014; Bozkurt Altan, Yamak, Buluş Kırıkkaya, 2016; Cinar, Pirasa ve Palic Sadoglu, 2016; Gökbayrak ve Karışan, 2017; Kızılay, 2016; Marulcu ve Sungur, 2012; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2016; Sungur Gül ve Marulcu, 2014) incelendiğinde yapılan çalışmalarda verilerin genellikle STEM aktiviteleri, anketler, kavram haritaları, serbest çizim etkinlikleri ve görüşme tekniğiyle toplandığı belirlenmiştir. Öte yandan yapılan çalışmaların birçoğunda öğretmen adaylarının STEM'e yönelik algıları nicel veriler yoluyla tespit edilmiş ve fen bilgisi öğretmen adaylarının disiplinler arası fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan nitel çalışma sayısının kısıtlı olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada disiplinler arası fen eğitimine yönelik olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerini ayrıntılı olarak betimlemek ve ortaya çıkarmak amacıyla veriler yapılan görüşmelerle nitel olarak toplanmıştır.

Ülkemizde STEM eğitiminin kaliteli ve doğru olarak uygulanması, Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda tüm sınıf seviyelerinde STEM'in dâhil olmasıyla ilgili olarak yapılacak düzenlemelerin belirlenmesi ve ülkemizde yaratıcı düşünme becerisine, problem çözme becerisine sahip üretken öğrencilerin yetiştirilmesi için STEM'i mezun olduğunda uygulayacak olan öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimiyle ilgili görüşleri önem arz etmektedir. Bu nedenlerden ötürü çalışmadan elde edilen verilerin alan yazına ve ülkemizde STEM'e dönük öğretim programlarının, uygulamaların düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda fen bilgisi öğretmenliği son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları nasıl ve niçin soruları temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olay hakkında derinlemesine inceleme fırsatı sunan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015) 'e göre durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır. Durum çalışmalarında gerçek yaşam, güncel bir bağlam ya da ortam içindeki durum araştırılır (Yin, 2009). Durum çalışmalarında amaç bir durum hakkında detaylı betimlemeler yaparak durumu var olduğu şekilde anlamaktır. Bu çalışmalarda bir veya birden fazla olay, ortam, program veya birbirine bağlı sistemler derinlemesine incelenir (McMillan, 2000). Alışık olmayan durumları derinlemesine incelenmesini sağlaması ve okuyucuya kendi bulunduğu durumla sunulan durum arasındaki karşılaştırma yapma fırsatı sağlaması durum çalışmalarının avantajlarından biridir (Gall, Borg ve Gall, 1996).

Bu yöntem fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik (STEM) hakkındaki görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir. Araştırmada incelenen durum fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna ilişkin yönelik görüşleridir. Araştırmada durum çalışması desenlerinden içsel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desende durum alışılmadık veya benzersiz yapıda olduğu için durumun kendisine odaklanılır (Creswell, 2016). Çalışmada fenin, teknolojinin, matematiğin ve mühendisliğin birbirine entegre edilerek öğretimin gerçekleştirilmesi durumunun kendisi olarak belirlenmiş ve bütüncül olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir üniversitenin Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan on iki öğretmen adayı oluşturmuştur. Yapılan görüşmelerde fen bilgisi öğretmen adaylarının seçilmesinin nedeni STEM kariyer alanları ile ilişkili olan fen bilimleri dersinde görev yapacak olan öğretmen adaylarının bu bölümde öğretimlerine devam etmeleridir. Araştırmanın örnekleminin seçiminde çok aşamalı örnekleme yöntemi (multi-stage sampling) kullanılmıştır. Örnekleme süreci iki ya da daha fazla aşamada tamamlanan çok aşamalı örneklemin her aşamasında farklı yöntem izlenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

Örneklemin birinci aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilikte örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilikte örnekleme yönteminde kendi içinde benzeşik farklı durumlar belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinden yapılması olarak tanımlanır (Büyüköztürk ve ark., 2015). Maksimum çeşitlilikte örnekleme yönteminde amaç çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya birbirine benzeyen olgular olup olmadığını belirlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu örnekleme yöntemi nitel araştırmalarda bulguların farklı bakış açılarını ya da farklılıkları yansıtmaya ihtimalini artırmaktadır (Creswell, 2016). Örneklemin birinci aşamasında toplam altmış kişiden oluşan 4.cü sınıf öğrencileri genel not ortalamalarına göre düşük (20 kişi), orta (20 kişi) ve yüksek (20 kişi) seviye olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Örneklemin ikinci aşamasında ise not ortalamalarına göre düşük, orta ve yüksek seviye olmak üzere üç gruba ayrılan öğretmen adaylarından hangileriyle görüşme

yapılacağına karar vermek için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için düşük, orta ve yüksek not ortalamasına sahip öğrenci grupları içerisinde kura yapılarak her grupta 4 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci ile gönüllülük esasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada görüşmelerin gerçekleştirildiği on kişi ile veri doyumuna ulaşıldığı ve öğrenci görüşleri birbirini tekrar etmeye başladığı için örneklem büyüklüğü on kişi ile sınırlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel araştırmalarda en sık olarak kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. deMarrais (2004)'e göre görüşme araştırma alanına yönelik olarak hazırlanan sorulara odaklanarak görüşmecinin ve katılımcının birlikte yer aldığı konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış biçimde gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacı tarafından öncede hazırlanmış veya görüşme esnasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği görüşme yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015). Öte yandan nitel araştırmalarda görüşme yaklaşımı araştırmacıya veya görüşmeciye zaman esnekliği sağlamak ve farklı bireylerden sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme sorularının hazırlanması aşamasında alanyazında konuyla ilgili olarak yapılmış araştırmalardan faydalanılmış (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Hacıoğlu vd., 2016b; Marulcu ve Sungur, 2012; Sungur Gül ve Marulcu, 2014; Kızılay, 2016) ve görüşme sırasında toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleşmesini sağlamak amacıyla alternatif sorular da kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formunun amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğinin kontrol edilmesi için görüşme formundaki soruların taslak halleri nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi ve doktora tezini nitel araştırma konusunda yapmış olan 2 araştırma görevlisi tarafından incelenmiş ve geri bildirimlerde bulunulmuştur. Öte yandan dil geçerliliği için 1 Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanan sorular incelenmiş ve düzeltmelerde bulunulmuştur. Görüşme formundaki sorulara yönelik olan geri bildirim ve öneriler doğrultusunda görüşme formu düzenlenmiştir. Ayrıca araştırma sorularının geliştirilmesi sürecinde üç fen bilgisi öğretmen adayıyla pilot görüşmeler yapılmış, görüşme soruları hakkında öğrencilerden geri bildirim alınmış ve gerekli değişiklikler yapılarak 10 sorudan oluşan görüşme formu elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarıyla yapılacak olan görüşmeler için görüşme saatleri önceden belirlenmiş ve görüşmeler araştırmacının görev yaptığı üniversitede sessiz bir odada yüz yüze şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları yapılacak olan görüşmeyle ilgili olarak önceden bilgilendirilmiştir. Araştırmacı STEM öğretmeni sertifikasına sahip olup konuyla ilgili olarak çeşitli kurslara katılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan ön görüşmeler sonunda öğretmen adaylarının büyük bir kısmının konuya aşina olmadığı veya bilgi eksikliği olduğu tespit edildiği için görüşme yapılacak öğretmen adaylarına STEM eğitimi ve fen bilimleri dersinde uygulandığı ile ilgili teorik bilgi verilmiş ve ardından alan yazında yapılan çalışmalarla ilgili ders etkinlikleri, görseller, videolar, izletilerek öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgilendirmeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda görüşmeden önce öğrencilerin varsa konuyla ilgili akıllarına takılan sorular araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Görüşmelere başlamadan önce görüşme protokolü

öğrencilere okunmuş ve verilerinin kaydedilmesinde olası veri kaybını önlemek için görüşme yapılan öğretmen adaylarından izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve gerekli yerlerde not alma tekniği kullanılmıştır. Ortalama 30 dakika süren görüşmelerde tüm katılımcılar ses kayıt cihazı kullanımına izin vermiştir.

Verilerin Analizi

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) entegrasyonu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur.

Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizinde verilerin birbirine benzerlikleri belirlenerek belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir. İçerik analizinin ilk aşaması olan kodlama aşamasında elde edilen veriler incelenerek anlamlı bölümlere ayırmaya çalışılır ve her bölümün kavramsal olarak neyi ifade ettiği belirlenir. Kodların belirlenmesinin ardından kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kategoriler birçok özgün örneği kapsayan ve birbirleriyle ilişki kuran kavramsal öğelerdir. İçerik analizinde temel kategorilerin bazıları alt kategoriler haline gelebilmektedir. Oluşturulan kategorilerin isimleri; araştırmacı, katılımcı veya alan yazın kaynaklı olabilir (Merriam, 2015). Bu araştırmada yapılan içerik analizinde de bu aşamalar takip edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analiz etmeden önce yarı yapılandırılmış görüşme verileri öncelikle transkript edilerek yazıya dökülmüştür. Transkript edilen görüşme metinleri görüşme yapılan öğretmen adaylarına sunulmuş ve transkriptte yer alan verilerin görüşlerini yansıtmadığı, eklemek istedikleri bir şeylerin olup olmadığı sorularak bu doğrultuda görüşme metni üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır (katılımcı teyidi). Ayrıca yapılan görüşmelerin transkriptlerinin öğretmen adayına sunulması sırasında önceden öğretmen adaylarıyla yapılmış olan görüşmelerde araştırmacı tarafından net olarak anlaşılmayan/anlamlandırma kararsız kalınan cevaplara ilişkin sorular görüşmenin yapıldığı öğretmen adaylarına bir kez daha yöneltilerek görüşmeden elde edilen verilerin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirilerek her bir soru için kodlar, kategoriler ve bazı sorularda alt kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonrasında sıklık şeklinde ifade edilebilir hale getirilerek sayısallaştırılmıştır. Kategoriler arasında karşılaştırma yapmak amacıyla sayısallaştırma yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme verilerinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Araştırmada içerik analizi yapılırken kodlamanın güvenilir olması amacıyla araştırmacı tarafından ikişer hafta arayla iki kez yeniden kodlama yapılarak kodlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. Oluşturulan kod, kategori ve alt kategoriler nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin içerik analizi nitel araştırma yöntemleri dersini almış, nitel araştırmalar konusunda çalışmalar yapmış ve yapmakta olan doktora tezini savunmuş bir araştırma görevlisi tarafından kontrol edilmiştir (meslektaş teyidi). Görüşme verilerinin sunumunda etik unsurlar göz önünde bulundurularak kişi isimleri metinde verilmeyerek (Ford ve Reutter, 1990) katılımcılar numaralandırılmış ve Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 şeklinde kodlanan öğrencilerin cevaplarına yönelik doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği etkileyen/tehdit eden faktörleri en aza indirmek veya ortadan kaldırmak amacıyla Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993 (Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2016) tarafından önerilen stratejiler kullanılmıştır.

Öncelikle çalışmanın iç geçerliğini (inandırıcılığın) artırmak amacıyla yapılan görüşmelerde görüşme süresinin ilerledikçe geçen zaman içinde güven ortamı oluşması daha samimi cevaplar alınmasını sağlamak amacıyla süre kısıtlamasına gidilmemiş ve uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca aynı öğretmen adaylarından gerçeği yansıtmak bakımından daha güçlü veriler elde etmek amacıyla gerekli sorular için tekrar görüşme yapılarak uzun süreli etkileşime katkıda bulunulmuştur (uzun süreli etkileşim). Öte yandan görüşmelerden elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla desteklenerek araştırmanın inandırıcılığını artırmak için alınan önlemlerdendir. İç geçerlilik kapsamında alınan bir diğer önlem olarak görüşme sorularının hazırlanması, verilerin analizi ve çalışma sürecinde uzman görüşlerinden faydalanılmıştır (uzman incelemesi). Ayrıca görüşmelerden elde edilen transkriptler görüşme yapılan öğretmen adayları tarafından kontrol edilerek gerekli yerlerde düzeltmelerde bulunulmuştur (teyit edilebilirlik). Ayrıca dış geçerlik (transfer edilebilirlik) kapsamında verilerin daha ayrıntılı olarak betimlemesini sağlamak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir (ayrıntılı betimleme). Ayrıca aktarılabilirliği artırmak amacıyla görüşme yapılan kişilerin farklılığı yansıtacak biçimde seçilmesi amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılarak seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminin yapılan çalışma açısından bir diğer avantajı da araştırma süreci içerisinde ek örnekleme yapma imkânı da vererek esnekliğe sahip olmasıdır.

Çalışma iç güvenirliliği (tutarlılığı) artırmak amacıyla verilerin toplanmasında görüşme formu temel alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak benzer yaklaşımla sorular yöneltilmiş ve görüşmelerden elde edilen kategori ve kodlar araştırmacı tarafından ikişer hafta arayla iki kez kontrol edilmiştir. Ayrıca verilerin analizinde nitel araştırma konusunda deneyimli olan bir öğretim üyesi ile görüşme metinleri ayrı ayrı analiz edilmiş ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen *Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100* formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki görüş birliği .90 olarak hesaplanmıştır. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetiminde kodlayıcılar arasındaki görüş birliğinin en az %80 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Hesaplanan kodlayıcılar arası görüş birliği katsayısının %80'in üzerinde olması nedeniyle araştırmada yapılan kodlamanın güvenilir olduğu düşünülmektedir.

BULGULAR

Aşağıda çalışma grubuna sorulan görüşme soruları çerçevesinde öğretmen adaylarının Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu ile ilgili görüşleri yorumlanmıştır.

Her bir madde ve bu maddelerin alt maddelerine ilişkin bulgular tablolarda özetlenmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar incelenerek kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar kategoriler ve gerekli yerlerde alt kategoriler altında toplanmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular araştırma soruları temel alınarak analiz edilmiş ve sunulmuştur.

1. Fen bilimleri dersinin teknoloji ve matematikle olan ilişki durumu

Görüşmenin birinci sorusunda öğretmen adaylarına “*Fen Bilimleri dersiyle matematik ve teknoloji arasında ilişki var mıdır? İlişki varsa nasıl bir ilişki vardır?*” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen adaylarının fen bilimlerinin teknoloji ve matematikle olan ilişki durumuna ait düşünceleri

A.Fen Bilimlerinin teknoloji ve matematikle olan ilişki durumu	Frekans
A.1 Birbiriyle iç içe olma	8
A.2. Fende problem çözümlerinde/işlemlerde matematik ve teknolojiyi kullanma	5
A.3. Birbirinin ilerlemelerine katkıda bulunma	3
A.4. Öğretim sürecinde somut uygulamalar sağlama	3

Görüşme yapılan tüm öğretmen adayları fen, teknoloji ve matematik arasında ilişkinin oluşunu dile getirmiştir. Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu (8 öğretmen adayı) fen bilimleri dersiyle teknoloji ve matematiğin iç içe olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö3 numaralı öğrenci düşüncelerini “*İlişki vardır... Hipotenüsü olan bir üçgen aklıma geliyor. Komşu kenarlar fen ve teknoloji, hipotenüs ise matematik olur. Bence aynı mantık fen, teknoloji ve matematik ilişkisinde var. Fende matematiği işlem yaparken sıklıkla kullanırız. Günümüzde olduğu gibi bilgisayarlarda, evlerimizde elektronik eşyalarımızda teknolojiyi kullanırız, teknoloji de matematik sayesinde gelişir zaten. Bu yüzden bu üç kavram birbirleriyle bağlantılılar*” şeklinde ifade etmiştir.

Ö7 numaralı öğrenci “*İlişki vardır tabi ki, fen zaten hayatımızda olan bir ders, hayatımızın tamamen içinde canlılar var aynı zamanda teknoloji de var. En basiti bilgisayar bile fizik ve matematik kurallarına göre yapıyo, oradaki bilgilere göre çalışıyo.... Fizikte bir soruyu yapabilmek için en basiti matematiğe girmemiz gerekiyor. Fiziği yapabilmek için matematiği bilmemi gerekiyor o yüzden iç içeler*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Ö4 numaralı öğrenci ise “*Birbiriyle ilişkilidir hepsi, mesela feni anlayabilmek için kesinlikle matematiğin bilinmesi gerekiyor, teknolojide de bir şeyler üretebilmek için fenden ve matematikten faydalanılır*” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Fen, teknoloji ve matematik arasında ilişkinin olduğunu dile getiren tüm öğretmen adaylarına “*Fen bilimleri dersini teknoloji ve matematikle ilişkilendirerek öğretim yapılabilir mi? Yapılabilirse bunu bir örnekle açıklayabilir misin?*” sorusu ek olarak yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının 9’u öğretimin yapılabileceğini ileri sürerken 3’ü fen öğretimi sürecinde feni ve matematiği ilişkilendirirken zorlanmadığını fakat teknolojiyi nasıl ilişkilendireceği konusunda zorluk çektiğini ifade etmiştir. Elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“*Yapılabilir, fende sürtünme kuvveti geldi aklıma, orda eğik düzlemde sürtünme katsayısı direkt verilmiyor öğrenciye, bunun için farklı cisimler kullanılıyo, buna uygun eğik düzlemi kurarken örneğin eğik düzlemin yüksekliğini hesaplarken ölçüm yapacak öğrenci aynı zamanda ve matematik işin içine girecek. Ölçüm yaparken ve malzemeleri kullanırken uygu araç gereçlerle teknolojiden yararlanmış olacak öğrenciler. Öğretim böyle olursa öğrenci evindeki çamaşır makinasının çalışmasında buradaki fiziği, teknolojiyi, matematiği düşünmeye başlar örneğin.*” (Ö8)

“*Mesela fen laboratuvarında bir deney yaparken, hızlına hareketi gözlerken bir araba maketi düşünelim yaptığımız deneyde. Matematiksel olarak bulmamız gereken bir*

sonuç var ortada ve arabayı bırakacağımız tümseğin eğimini matematik olarak hesaplıyoruz ve deney yaparken o tümseği o açıya göre ayarlıyoruz ve arabayı ordan bırakıyoruz Mesela burada matematiğin fen bilimlerine dahil olmasıyla sonuçları karşılaştırıyoruz ve deneyi daha iyi yapmamızı sağlıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Aslında örnek verirken fenin matematikle iç içe olduğunu düşünüyorum fakat ders için düşünürsem teknolojiyle ilişkilendirmede zorlanıyorum açıkçası.” (Ö2)

2. Öğretmen adaylarının mühendislik becerileri hakkındaki düşünceleri

Görüşmenin ikinci sorusunda öğretmen adaylarına “Mühendislik becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu kavramı daha önce hiç duydunuz mu?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen adaylarının mühendislik becerileri hakkındaki düşünceleri

A.Mühendislik becerileri hakkındaki düşünceleri	Frekans
A.1. Tasarım yapma	8
A.2. Meslek olarak düşünme (mühendislik dallarını düşünme)	6
A.3. Gelişmiş el becerisine sahip olma	5
A.4. Ürün ortaya koyma	4
A.4.1. İcat yapmak(Daha önce üretilmemiş yeni bir ürün ortaya koymak)	3
A.4.2. Piyasadaki ürünleri geliştirme	3
A.5. Hayal etme	3
A.6. Yaratıcı olma	3
A.7. Mühendislik becerilerinin erkekleri çağrıştırması	3
A.8. Sayısal zekâ gerektirme	1
A.8.1 İleri matematik bilgisi gerektirme	2
A.8.2. İleri fizik bilgisi gerektirme	2
A.9. Teknolojiyi kullanma	2
A.10. Ölçüm yapma	2
A.11. Malzeme bilgisi gerektirme	1

Tablo 2’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğunun mühendislik becerileri hakkındaki düşünceleri “tasarım yapma” kategorisi altında toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısı mühendisliği meslek olarak düşündüğünü, 5’ i mühendislik için gelişmiş el becerisine sahip olmanın önemli olduğunu ve öğretmen adaylarının 4’ ü “ürün ortaya koyma” kategorisi altında icat yapma ve piyasadaki ürünleri geliştirmeye ilgili olarak mühendislik hakkındaki fikirlerini dile getirmiştir. Görüşmenin ikinci sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Mühendislik zaten başlıca beceri gerektiren bir meslek. El becerisi ve sayısal zekânın da ön planda tutulması gereken bir meslek. Zaten beceri yoksa mühendis de olunamaz...Mühendislik diyince aklım bunlar geliyor.” (Ö6)

3. Mühendislik ve tasarım becerilerinin fen bilimleri dersinde kazandırılması

Görüşmenin üçüncü sorusunda öğretmen adaylarına “Mühendislik ve tasarım becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim süreci içinde kazandırılabilir mi? Kazandırılabilirse bu nasıl sağlanabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmenin üçüncü sorusundan elde edilen veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmen adaylarının mühendislik ve tasarım becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim süreci içinde kazandırılıp kazandırılmayacağına ilişkin düşünceleri

A. Mühendislik becerilerinin fen bilimleri dersinde kazandırılması	Frekans
A.1. Kazandırılabilir	9
A.1.1. Öğrencilerin tasarım yaptığı etkinliklerle (deneylerle, materyal tasarımıyla)	7
A.1.2. Yaparak yaşayarak öğretimin gerçekleştirilmesiyle	5
A.1.3. Hayal gücünün ön planda olduğu öğretim yaparak	4
A.1.4. Deneylerin iş birliği içerisinde grup olarak yapılmasıyla	3
A.1.5. Öğrencilerin günlük yaşamlarıyla alakalı projeler yapmasıyla	3
A.1.6. Teknolojiyi öğretim sürecinde daha çok kullanarak	2
A.1.7. Bireysel farklılıklara önem göstererek öğretim yaparak	2
A.2. Kazandırılmaz	3
A.2.1. Sosyoekonomik düzeyi düşük bölgelerde uygulanmasının zor olması	2
A.2.2. Sınav odaklı öğretimin gerçekleştirilmesi nedeniyle	1
A.2.3. Öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyiminin olmaması	1

Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının çoğunluğu mühendislik becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim süreci içinde kazandırılabilceğini düşündüklerini söylemiştir. Öğretmen adaylarının 7’si öğrencilerin tasarım yapacağı etkinlikler kullanarak, 5’i yaparak yaşayarak öğretimin gerçekleştirilmesiyle, 4’ü öğrencilerin hayal gücünün ön planda olduğu fen öğretiminin gerçekleştirilmesiyle mühendislik becerilerinin öğrencilere kazandırılabilceğini öne sürmüştür. Öte yandan sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda mühendislik becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının zor olması (2 öğretmen adayı), sınav odaklı öğretimin gerçekleştirilmesi (1 öğretmen adayı) ve öğretmenlerin mühendislik becerilerini öğrencilere kazandırılması konusunda deneyiminin olmaması (1 öğretmen adayı) nedenleriyle öğretmen adaylarının 3’ü mühendislik becerilerinin öğrencilere kazandırılmayacağını ileri sürmüştür. Görüşmenin üçüncü sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bence öğrencilerin en çok bu alanlarda geliştirilmesi gerekiyor çünkü yaratıcı olmaları onların ilerde çok işlerine yarayacak, şimdi ortaokuldaki öğrencilere genellikle hazır materyaller sunuluyo bunların tasarımlarını kendileri yapmaları istenmiyor, çocuklar da buna alışıp hazır komuyorlar. Ama hayal gücüne ve yaratıcılığa önem verilerek bu eğitim temelden verirlerse, bazı şeyler temelden oluşturulursa mühendislik ve tasarım becerileri gelişecektir.” (Ö11)

“Aslında kazandırılabilir. Kazandırılırsa çok faydalı olur. Mühendislik zaten tasarım üzerine kuruludur, ne kadar istemesek de ezber doğrultusunda öğretim yapılıyor çoğu zaman, öğrencilerin hayal güçlerini kullanabileceği öğretim gerçekleştirirsek tasarım ürünü faydalı şeyler ortaya çıkabilir... Fen bilimleri dersinde de bunu uygulayabiliriz ama klişe ezberci sistemde olmayıp öğrencinin hayal gücüne tasarımına dönük ders işlenirse bunu sağlayabiliriz”. (Ö3)

4. Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirme durumu

Görüşmenin dördüncü sorusunda öğretmen adaylarına *“Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirilebilir mi? Gerçekleştirilebilirse bununla ilgili bir örnek verebilir misin?”* sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve kodlar aşağıdaki Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmen adaylarının Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirme durumuna ilişkin düşünceleri

A. Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirme durumu	Frekans
A.1. Gerçekleştirilebilir.	7
A.1.1. Deneylelerdeki tasarımların öğrencilere bırakılmasıyla	6
A.1.2. Öğrencinin derste daha çok hayal gücünü kullanmasıyla	5
A.1.3. Öğrencilerin derste aktif katılımıyla	5
A.1.4. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm üretmesiyle	
A.1.5. Öğrencilerin derste ürün ortaya koymasıyla	3
A.1.6. Öğretmenlerin teknolojiyi aktif olarak derslerde kullanmasıyla (animasyonlardan, simülasyonlardan, videolardan yararlanma)	3
A.1.7. Derslerde gelişmiş robotlardan faydalanarak	2
A.2. Gerçekleştirilmesi zor	5
A.2.1. Ders saatinin yetmeyeceği için	4
A.2.1. Öğretmenler tarafından uygulanmasının çok fazla sorumluluk gerektirdiği için	4
A.2.1. Öğretmenlerin derste daha az yorulacağı öğretim yöntem tekniklerini kullanma istekleri olduğu için	4
A.2.1. Yaş seviyesi yüksek olan öğretmenlerin özellikle yeniliklere karşı kapalı tutumlarının olması	3
A.2.2. Öğretmenlerin bu eğitimi kendilerinin daha önce almadığı için	3

Tablo 4'te de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 7'si fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirilebileceğini belirtirken, 5'i böyle bir öğretimin gerçekleştirilmesinin zor olduğunu belirtmiştir. Deneylelerdeki tasarımların öğrencilere bırakılmasıyla (6 öğretmen adayı), derslerde öğrencilerin daha çok hayal gücünü kullanarak ve aktif katılım sağlayarak öğretimin gerçekleştirilmesiyle (5 öğretmen adayı) fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğe dayalı bir fen öğretimi gerçekleştirileceğini ileri sürmüştür. Öte yandan öğretmen adayları öğretmenler tarafından çok fazla sorumluluk gerektirdiği (4 öğretmen adayı), ders süresinin yeterli olmayacağı (4 öğretmen adayı), öğretmenlerin kendilerinin derste daha az yorulacağı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya istekli olmaları gibi nedenlerle (4 öğretmen adayı) bu şekilde bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesinin şuan ki eğitim sistemimize göre gerçekleştirilemeyeceğini ileri sürmüştür. Görüşmenin ikinci sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Gerçekleştirilebilir. Mesela laboratuvar çalışmalarına kullanılabilir. En basitinden mesela bir devre kuruyoruz, bunu öğrencinin tasarlamasına dönük olarak biraz daha ileriye götürürsek mühendislik devreye girer, âmâ bu öğrenciye hazır devre verme gibi olmamalı, öğrenci kendi tasarlamalı. Matematiği zaten sistemle ilgili hesaplama yaparken sıklıkla kullanırız. Teknolojik aletleri zaten tüm süreç içinde kullanıyoruz. Ayrıca öğretim yaparken deneyler daha fazla hayal gücüne dayalı yapılabilir, deneylerin yapımı öğrencilere bırakılabilir, direkt kitaptan konuyu işlemektense öğrencilerin kendi hayal gücüyle ortaya çıkaracağı ürünler olabilir.” (Ö1)

“Ders bazında düşünürsek böyle bir eğitim gerçekleştirilmesinde zaman sorunu olacaktır. . Sonuçta bir ders saati olan 40 dakika içerisinde işlenmesi gereken konular var. Hem konuları işleyip hem de öğrencilere buna uygun etkinlikleri yapmaları için gereken zamanı verme konusunda sıkıntılar yaşayacaktır öğretmen. Ya da etkinlikler için gerekli süreyi çok az tutacaktır. Fende gördüğünü teknolojiye aktarabilmeli, teknolojide

öğrendiğini matematiğe aktararak hani bir biriyle iç içe olacak şekilde desteklenmeli bence. “ (Ö7)

5. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkilendirerek öğretim yapılabilecek fen bilimleri konuları

Görüşmenin beşinci sorusunda öğretmen adaylarına “*Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkilendirerek bir öğretim yapacak olsanız bunu hangi fen bilimleri konularında uygulardınız? Neden?*” sorusu yöneltildi. Elde edilen cevaplara göre oluşturulan kategoriler ve kodlar aşağıdaki Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmen adaylarının Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirme durumuna ilişkin düşünceleri

A. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkilendirerek uygulanacağı fen bilimleri konusu	Frekans
A.1.Fizik	8
A.1.1. Elektrik Devreleri	5
A.1.1. Kuvvet ve Hareket	4
A.1.1. Basit Makinalar	2
A.1.1. Basınç	1
A.1.1. Güneş sistemi	1
A.3. Biyoloji	5
A.3.1. Canlıları tanıyalım	2
A.3.1. DNA ve Genetik Kod	1
A.3.1. Biyoteknoloji	1
A.3.1. Vücudumuzdaki Sistemler	1
A.3.1.1. Dolaşım sistemi(kalp modeli, atar damar/toplar damar)	1
A.3.1.2. Boşaltım sistemi(böbrek modeli yapma)	1
A.3.1.3. Destek ve hareket sistemi(iskelet sistemi oluşturma)	1
A.2. Kimya	4
A.2.1. Isı ve sıcaklık	2
A.2.1. Maddenin tanecikli yapısı	1
A.2.1. Saf madde ve karışımlar	1
A.2.1. Asitler ve bazlar	1

Tablo 5’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 8’i fen bilimleri dersi kapsamında “Fizik” kategorisinde fen, teknoloji, matematik ve mühendisliği birbiriyle ilişkilendirerek uygulanabileceğini ileri sürmüştür. Fizik konuları kategorisi içerisinde elektrik konusunda (5 öğretmen adayı) ve kuvvet ve hareket konusunda (4 öğretmen adayı) uygulanabileceğini belirtmiştir. Öte yandan öğretmen adayları fen bilimleri dersinde fizik kategorisi altında yer alan konulardan sonra “biyoloji” kategorisinde (5 öğretmen adayı) yer alan konularda disiplinler arası yaklaşımla öğretiminin gerçekleştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Son olarak öğretmen adayları disiplinler arası yaklaşımla fen öğretiminin en az kimya kategorisi içinde yer alan konularda uygulanabileceğini belirtmiştir (4 öğretmen adayı). Görüşmenin beşinci sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Ben olsam fizik konularında bunu daha çok kullanırdım. Fizik konularından sonra biyoloji konularında uygulayabilirdim, kimyaya çok fazla uyarlanabileceğini ben düşünmüyorum. Çünkü tasarım aşamasında fiziki olguların şekillendirilmesi,

nesnelendirilmesi kimyaya göre daha kolay. Mesela fizik dersinde yapılan bir deneyin şemasının yapılması veya bunun sembolize edilmesi daha kolaydır. Özellikle fizikte elektrik konusunda uygulayabilirdim. Genel itibarıyla matematik, fen ve mühendisliğin hepsini barındırıyor çünkü. Biyoloji konularından olan dolaşım sisteminde nabız ölen basit düzeyde bir tasarım öğrencilere yaptırabilir ya da büyük kan dolaşımını gösteren bir tasarım ortaya koyarak nesnelleştirmelerini isteyebilirdim.” (Ö1)

6. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin avantajları

Görüşmenin altıncı sorusunda öğretmen adaylarına “*Fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğin disiplinlerarası bir yaklaşımla bir araya getirilerek yapılan öğretimin avantajları var mıdır? Varsa bu şekilde bir fen öğretiminin ne tür avantajları olabilir, açıklayınız.*” sorusu sorulmuştur. Altıncı sorudan elde edilen cevaplara göre oluşturulan veriler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin avantajları

A. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin avantajları	Frekans
A.1. Öğrenci açısından avantajları	9
A.1.1. Fen Bilimleri Dersini sevmek	6
A.1.2. Kalıcı öğrenme	4
A.1.3. Anlamlı öğrenme	4
A.1.4. Dersteki başarının artması	3
A.1.5. Bilişsel gelişime katkıda bulunma	3
A.1.6. Öğrencinin derse aktif katılımının sağlanması	3
A.1.7. Akran öğrenmeyle birbirlerinin öğrenmelerine katkıda bulunma	2
A.1.8. Meslek seçimine katkı sağlama (hedef oluşturma/yeteneklerinin farkına varma)	2
A.1.9. Becerilerin gelişmesi	2
A.1.9.1. Problem çözme becerilerinin gelişmesi	2
A.1.9.1. Psikomotor becerilerinin gelişmesi	2
A.1.9.1. İletişim becerilerini geliştirme	2
A.1.9.1. Eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi	1
A.1.10. Yaratıcılığın gelişmesi	1
A.1.11. Okula karşı olumlu tutum geliştirme	1
A.1.12. Hayal gücünü geliştirme	1
A.1.13. Girişimci olma	1
A.1.14. Özgüven sağlama	1
A.2. Öğretmen açısından avantajları	4
A.2.1. Öğretmenlerim kendilerini geliştirmesine fırsat sağlama	3
A.2.2. Mesleğini yapmaktan hoşlanması	3
A.2.3. Teknolojiyi daha yakından takip etmesi	2
A.2.4. Bakış açısını geliştirme	1
A.3. Ülkemiz açısından avantajları	4
A.3.1. Öğretimin kalitesinin artması	3
A.3.2. Teknolojik gelişmelerin artması	3
A.3.3. Öğrencilerin daha donanımlı olarak yetişmesi	3
A.3.4. Ülke ekonomisinin gelişmesi	2
A.3.5. Tıp, mühendislik alanlarının gelişmesi	1
A.3.6. Üniversitede gidecek öğrenci profilinin daha üretken olması	1

Öğretmen adaylarının tümü fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin avantajlı olacağını dile getirmiştir. Tablo 6’da de görüldüğü gibi fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı öğretimin avantajları üç kategori altında toplanmıştır; öğrenci açısından avantajları, öğretmen açısından avantajları ve ülkemiz açısından avantajları. Öğrenci açısından avantajları boyutunda öğretmen adaylarının çoğunluğu öğrencilerin fen dersini sevmeleri (6 öğretmen adayı) ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağını (4 öğretmen adayı) dile getirmiştir. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı öğretimin öğretmen açısından avantajları kategorisinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat sunacağından (3 öğretmen adayı) ve öğretmenlerin mesleklerini yapmaktan hoşlanmalarını sağlayacağından (3 öğretmen adayı) bahsedilmiştir. Ülke açısından avantajlar kategorisinde ise öğretmen adayları disiplinler arası fen öğretimiyle öğretimin kalitesinin artacağını (3 öğretmen adayı), teknolojik gelişmelerin artacağını (3 öğretmen adayı) ve öğrencilerin daha donanımlı olarak yetişmesinin sağlanacağını (3 öğretmen adayı) dile getirmişlerdir. Görüşmenin altıncı sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bir kere en başta öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri konusunda öğrencilere çok büyük katkısı sağlayacaktır. Yapacakları tasarımları iş birliği içinde yapmaları, öğrencilerin akranları yoluyla öğrenmelerini sağlayacaktır. Bunun dışında bunlarla paralel olarak kendini ifade edebilen bireyler yetişecektir... Problem çözme yetenekleri artacaktır ve probleme dayalı öğretim tekniklerinin günlük hayatta kullanımı öğrencilerde bence daha çok görülecektir.”(Ö11)

“Kesinlikle öğrencilere katkıda bulunacağını düşünüyorum. Bu şekilde ortak bir çalışmayla öğrencilerin diğer alanlardaki bilgilerini birleştirdiği zaman fen dersinde ve diğer bağlantılı olduğu derslerde daha başarılı olunacağını düşünüyorum. Muhtemelen bu alanlar birbirlerinin eksiklerini tamamlayacaklardır. Grup içerisinde akran öğrenmeyle öğrenilen bilgiler çok daha kalıcı ve etkili oluyor ben buna inanıyorum...Karşılıklı öğrenmeyle öğrencileri birbirlerinin eksikliklerini gidererek akranları yoluyla öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerin katkıda bulunabilir...” (Ö9)

“Evet, hem öğrenciler çevrelerindeki sorunların da farkına vararak çözüm üretmeye çalışır öğrenci, çünkü öğrenci araştırmaya başladığı zaman öncelikle çevresindeki sorunu araştırarak belki de hiç dikkatini çekmediği bir sorunu bulmuş olacak, buna uygun bir çözüm bulmak isterken hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmiş olacak. Böyle bir uygulama aslında temelden verilirse çok iyi olabilir, çünkü öğrenciler fen, matematik, tasarım açısından her türlü açıdan kendilerini geliştirmiş olacaklar, zaten bunları yaparken diğer derslere de katkı sağlamış olacak, öğrenciler ezberlemek yerine daha anlamlı öğrenirler... Çevrelerindeki sorunlara karşı bakış açıları gelişir, çözüm bulmaya çalışırlar, ya da bir sorun yaratmazlar. Şöyle söylüyüm, çevreye çöp atan bir çocuk çöp atmayla ilgili bir çözüm bulduğu zaman çevreye çöp atma konusunda daha duyarlı olacak ya da bulduğu çözümle çevresindekileri daha duyarlı bir hale getirmeye çalışacaktır.”

“Öğrencilerin ileriki yaşlarındaki meslek seçimlerine katkı sağlayabilir. Çünkü o yaşlardaki bir çocuklar için izlediği film bile seçecekleri meslek konusunda çok etkili oluyo, eğer tasarım yaparken fen, matematik, teknolojiyle iç içeyken bu yaptığı hoşuna giderse ilerisi için kendine bir hedef oluşturabilir ve mesleki gelişimlerinde de çok etkili olabilir.”

7. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin dezavantajları

Görüşmenin yedinci sorusunda öğretmen adaylarına “*Fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğin disiplinlerarası bir yaklaşımla bir araya getirilerek yapılan öğretimin dezavantajları var mıdır? Varsa bu şekilde bir fen öğretiminin ne tür dezavantajları olabilir, açıklayınız.*” sorusu sorulmuştur. Yedinci sorudan elde edilen cevaplara göre oluşturulan veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında yaşanabilecek zorluklar

A. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında yaşanabilecek sorunlar	Frekans
A.1.Uygulamada yaşanabilecek sorunlar	9
A.1.1. Donanımlı öğretmen yetiştirme sorunu	6
A.1.2. Orta yaşlı ve üzeri öğretmenlerin çoğunun uygulamaya dönük isteksiz olabilmesi	5
A.1.3. Zaman sorunu	4
A.1.4. Bütçe/materyal sorunu	4
A.1.5. Öğretmen içim ekstra sorumluluk gerektirme	2
A.1.6. Yaratıcı ürünler ortaya koymada sıkıntı yaşayabilme	1
A.1.7. Kısırlardaki okullara göre merkezlerdeki okullarda daha fazla uygulanabilmesi	1
A.1.8. Öğretmenlerin konu hakkındaki yeterliliğinin öğrenci profilini etkilemesi	1

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu yedinci soruya ilişkin olarak fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin dezavantajının olmayacağını fakat uygulanmasında sorunlar yaşanabileceğini dile getirmişlerdir (10 öğretmen adayı). Tablo 7’de de görüldüğü gibi uygulamada öğretmen adaylarının büyük bir kısmı uygulamada yaşanabilecek sorunlara yönelik olarak bu konuda eğitim almış ve yeterliğe sahip öğretmen yetiştirme sorunu olabileceğinden (6 öğretmen adayı) ve orta yaşlı ve üzeri öğretmenlerin çoğunun disiplinler arası fen öğretiminde kendilerini geliştirmek istemeyecekleri sorunu (5 öğretmen adayı) ve zaman sorunu olabileceğinden (4 öğretmen adayı) bahsetmiştir. Genel olarak STEM konusunda yeterliliğe sahip öğretmen yetiştirme ve orta yaş ve üzeri öğretmenlerin STEM’i uygulamak istemeyeceklerinin öğretmen adayları tarafından uygulamada en fazla sorun yaşanabilecek nedenler arasında gösterilmesi dikkat çekicidir. Görüşmenin ikinci sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bence uygulansa çok iyi olur fakat sorunlar yaşanacağını düşünüyorum. Örneğin staj yaptığımız okullarda özellikle yaşlı olan öğretmenler gelişime kapalı oluyor, teknolojiye ayak uydurmak istemiyorlar, akıllı tahtayı kullanmayı hala bilmeyen öğretmenler bile var. Bu şekilde öğretimi en fazla bizim gibi gençlerin yapabileceğini düşünüyorum fakat bizlerin de bu konuda daha önce eğitim görmediğimiz için ilk etapta zorlanabileceğini düşünüyorum.” (Ö4)

8. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissedip hissetmemeleri

Görüşmenin sekizinci sorusunda öğretmen adaylarına “*Fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı fen öğretimi sürecinde dersin tasarımını*

yapma, öğrencilere geri dönütler verme ve öğrencilere rehberlik etme konusunda kendini yeterli hisseder misin? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Sekizinci sorudan elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında kendilerini yeterli hissedip hissetmemeleri

A. Öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında kendilerini yeterli hissedip hissetmemeleri	Frekans
A.1.Yeterli hissetmeme	10
A.1.1. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu hakkında uygulama eksikliği	8
A.1.2. Teknolojinin kullanımı konusunda güven eksikliği	3
A.1.3. Tasarım oluşturma konusunda özgüven eksikliği	3
A.2. Yeterli hissetme	2
A.2.1. Fen Bilimleri alanında kendini yeterli hissetme	2
A.2.2. Matematik alanındaki bilgisine güvenme	1

Tablo 8’de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı STEM’in uygulanmasında, öğrencilere geri dönütler vermede ve rehberlik etmede kendilerini yeterli hissetmediğini dile getirmişlerdir (10 öğretmen adayı). Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu hakkında uygulama eksikliği (8 öğretmen adayı), teknoloji konusunda güven eksikliği (3 öğretmen adayı) ve tasarım oluşturma konusunda özgüven eksikliği (3 öğretmen adayı) gibi nedenlerden dolayı öğretmen adayları STEM’le ilgili olarak kendilerini yeterli hissetmediklerini dile getirmişlerdir. Öte yandan iki öğretmen adayı ise kendini yeterli hissettiğini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarından 2’si, fen bilimleri alanında kendini yeterli hissettiği için 1’i ise matematik alanındaki bilgisine güvendiği için STEM’in fen derslerinde uygulanmasında kendini yeterli hissettiğini dile getirmiştir. Görüşmenin sekizinci sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Hayır hissetmem, şuan bana bunu uygula deseler tabi ki sorun yasarım çünkü daha öncesinden bir deneyimim yok, bir uygulama yapmadım, dersini almadım. İlla ki bu anlamda uygulama yaparken sorunlar yaşarım.” (Ö3)

“Yok, hissetmem, çünkü bununla ilgili bir eğitim alamdım, uygulama yapmadım.” (Ö6)

9. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin öğretmen adayları tarafından mezun olduklarında uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının önerileri

Görüşmenin dokuzuncu sorusunda öğretmen adaylarına “Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin öğretmen adayları tarafından mezun olduklarında uygulanabilmesi için önerilerin var mı? Varsa nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Dokuzuncu sorudan elde edilen veriler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasında kendilerini yeterli hissedip hissetmemeleri

A.Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretimin uygulanmasına yönelik öneriler	Frekans
A.1. Öneriler	
A.1.1. Lisans eğitimleri süresince fen bilimleri dersinde STEM'in uygulanması ile ilgili ders alma	9
A.1.2. Lisans eğitimleri süresince STEM ile ilgili olarak uygulamalar yapma (ürün, materyal, deney düzeneği tasarlama)	6
A.1.3. Lisans öğretimi süresince teknolojiyi daha fazla kullanma	3
A.1.4. MEB bakanlığı tarafından konuyla ilgili düzenlenen eğitimlere katılma/aktif rol alma	3
A.1.5. STEM ile ilgili bitirme projesi hazırlama	1
A.1.6. Eğitim fakültelerinin katıldığı STEM proje yarışmalarının düzenlenmesi	1

Tablo 9'da da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının 9'u lisans öğrenimleri süresince STEM'in uygulanmasına yönelik olarak ders alınması gerektiğini ileri sürmüştür. 6 öğretmen adayları lisans öğrenimi süresince STEM ile ilgili olarak uygulamalar yapmayı önerirken 3 öğretmen adayları ise lisans öğrenimleri boyunca teknolojiyi daha fazla kullanmaları gerektiğini ve MEB tarafından konuyla ilgili düzenlenen eğitimlere katılma/aktif rol almalarının gerektiğini önermiştir. Görüşmenin dokuzuncu sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntı aşağıda verilmiştir.

“Lisans süresince ders almayı ve bu konuda uygulama yapmayı önerebilirim. Çünkü bu konuda bir ders alınır ve atanmadan önce uygulamalar yapılırsa meslekte daha başarılı olunacağına inanıyorum. Genel olarak da herkes için de böyle olabileceğini düşünüyorum açıkçası.” (Ö12)

10. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere, MEB'e ve velilere düşen görevler

Görüşmenin onuncu sorusunda öğretmen adaylarına *“Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için neler yapılabilir, açıklayınız.”* sorusu yöneltilmiştir. Onuncu sorudan elde edilen veriler Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere, MEB'e ve velilere düşen görevler

A. Fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı fen öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlere, MEB'e ve velilere düşen görevler	Frekans
A.1. MEB'e düşen görevler	8
A.2.1. Konuyla alakalı hizmet içi eğitimler/seminerler düzenlenmeli	7
A.2.2. Alın eğitimler sonunda görev yaptıkları okulda STEM'i başarılı şekilde uygulayan öğretmenler için olumlu getiriler olmalı (ücret verilmesi, puan verilmesi)	3
A.2.3. İlköğretimden itibaren her sınıf düzeyinde STEM'le ilgili örnek etkinliklerin olduğu fen bilimleri ders kitapları düzenlenmeli	3
A.2.4. İlk ve orta okullarda uygulanana STEM uygulamaları denetlenmeli	
A.2.5. Hizmet içi eğitimlerin sonunda STEM konusunda yeterliliğe sahip öğretmenlerin belirlenmesi için sınav yapma	2
A.2.6. Konuda uzman öğretmenlerin ilk/orta okullara heterojen olarak dağıtılması	1
A.2.7. Gerekli görülürse halk eğitim merkezleriyle iş birliği içinde çalışarak öğretmenlere/öğrencilere ek eğitimler düzenleme	1
A.2. Görev yapan fen bilimleri öğretmenlerine düşen görevler	7
A.2.1. Konuyla alakalı MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılma	6
A.2.2. İnternet ortamında güvenilir kaynaklardan bilgi edinme/yapılan çalışmalarını inceleme	5
A.2.3. Derste teknolojik aletleri daha çok kullanma	2
A.2.4. Farklı branşlardaki öğretmenlerle yardımlaşma	2
A.2.5. Teknolojik gelişmeleri daha yakından takip etme	1
A.2.6. Mühendislik alanındaki gelişmeleri takip etme	1
A.2.6. Disiplinler arası fen öğretiminin uygulanabileceği konular hakkında ders planı düzenleme	1
A.2.7. Konuyla ilgili olarak öğrencilere rehberlik etme	1
A.3. Velilere düşen görevler	3
A.3.1. Çocuklarının tasarımlarına müdahalede bulunmama	2
A.3.2. Öğrencilerin tasarımlarının puanlanması halinde öğretmenlere baskıda bulunmama	1

Tablo 10'da da görüldüğü gibi fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı öğretiminin (STEM) başarıyla uygulanabilmesi için MEB'e (8 öğretmen adayı), öğretmenlere (5 öğretmen adayı) ve velilere düşen görevler (3 öğretmen adayı) olmak üzere üç kategori bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının 7'si MEB'in hizmet içi eğitimler/seminerler düzenlenmesi gerektiğini, 3'ü hizmet içi eğitimler sonunda görev yaptıkları okulda STEM'i başarılı şekilde uygulayan öğretmenler için olumlu getiriler olması gerektiğinden (ücret/puan) ve öğretmen adaylarının 3'ü ilköğretimden itibaren her sınıf düzeyinde STEM'le ilgili örnek etkinliklerin olduğu fen bilimleri ders kitaplarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca öğretmen adaylarının 5'i görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılması gerektiğini belirtirken öğretmen adaylarının ikisi 2'si internette güvenilir kaynaklardan bilgi edinilmesi gerektiğinden ve derste teknolojik aletlerin daha çok kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir. Son olarak 3 öğretmen adayları fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna dayalı öğretiminin başarıyla uygulanabilmesi için velilere düşen görevlerden bahsetmiştir. Öğretmen adaylarından 2'si velilerin çocuklarının yapacakları tasarımlara müdahalede bulunmaması gerektiğini belirtirken bir diğer öğretmen adayları öğrencilerin tasarımlarının puanlanması halinde öğretmenlere baskıda bulunulmaması gerektiğini belirtmiştir.

Görüşmenin onuncu sorusundan elde edilen cevaplardan örnek alıntılar aşağıda verilmiştir.

“Bence ilk başta MEB tarafından öğretmenlere bu konuyla ilgili olarak öğretmenlerin de aktif olduğu hizmet içi eğitimler verilmeli... *Öğretmen sadece kendi dersiyle ilgili değil, teknoloji, mühendislik alanlarında da güncel hayatımızla iç içe olan çalışmaları takip etmeli. ve öğrendiklerini öğrencilerine aktarmalı... Sürekli yeniliği açık olmalı ve yardım almaktan çekinmemeliler.*” (Ö2)

“Öğretmenlerin kendilerini çok iyi geliştirmeleri lazım, internetten okumalar yapabilirler. MEB’in bununla ilgili düzenlediği *seminerlere katılabilirler, makaleler okunabilir, öğretmen arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunabilirler.*” (Ö5)

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşmenin birinci sorusu olan fen, teknoloji ve matematik arasındaki ilişki durumu için tüm öğretmen adayları ilişkinin varlığından söz etmiş olmalarına rağmen ek olarak sorulan fen, teknoloji ve matematiğin beraber yer aldığı fen öğretimi yapılabilir mi sorusuna 3 öğretmen adayı fen ve matematiği öğretim süreci içinde ilişkilendirirken zorlanmadığını fakat teknolojiyi nasıl ilişkilendireceği konusunda zorluk çektiğini belirtmiştir. Elde edilen bulgular yapılan çalışmalarla uyum göstermektedir (Kızılay, 2016; Sungur Gul ve Marulcu, 2014).

Öğretmen adaylarının mühendislik hakkındaki görüşleri incelendiğinde çoğunluğunun mühendisliği tasarım yapma (8 öğretmen adayı) ile bağdaştırdığı belirlenmiştir. Ayrıca mühendislerin gelişmiş el becerisine sahip olduğu (5 öğretmen adayı) ve ürün ortaya koydukları (4 öğretmen adayı) yönünde görüşleri olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Marulcu ve Sungur, 2012; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2016; Kızılay, 2016; Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Öte yandan araştırmada 3 öğretmen adayının mühendislikle ilgili olarak erkekleri çağrıştırması yönündeki açıklamaları da dikkat çekici bulunmuştur. Bu durumun toplumumuzun mühendislik mesleğine karşı olan ön yargılı tutumundan ve kalıplaşmış düşüncelerinden ileri geldiği düşünülmektedir. Arafah (2011) de yapmış olduğu çalışmada mühendislik mesleğine karşı toplumda benzer ön yargıların olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularla mühendislik mesleğine karşı toplumdaki ön yargılarını ortadan kaldırmak ve özellikle bayanların mühendisliği erkeklerin yapabileceği şeklindeki düşüncelerinin önüne geçebilmek için STEM eğitiminin önemli olduğu düşünülmektedir.

Mühendislik becerilerinin fen bilimleri dersi öğretim süreci içinde kazandırılıp kazandırılmayacağına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (9 öğretmen adayı) kazandırılacağı yönünde fikrini ifade etmiş ve öğrencilerin tasarım yapacağı etkinliklerin derste yapılmasıyla (7 öğretmen adayı), yaparak yaşayarak öğretimin gerçekleştirilmesiyle (5 öğretmen adayı), öğrencilerin hayal gücünün ön planda olduğu fen öğretiminin gerçekleştirilmesiyle (4 öğretmen adayı) mühendislik becerilerinin öğrencilere kazandırılacağına öne sürmüştür. Benzer sonuçlar Marulcu ve Sungur (2012) tarafından da bulunmuştur. Öte yandan 3 öğretmen adayı eğitim sistemimizde ezber dayalı öğretim yapılması, zamanın yetmeyeceği gibi nedenlerden ötürü bu becerilerin kazandırılmayacağını dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirme durumuna ilişkin düşünceleri incelendiğinde öğretmen adaylarının 7'si fen, teknoloji, matematiğin ve mühendisliğin beraber yer aldığı bir öğretim gerçekleştirilebileceğini belirtmiş ve bunun fen bilimleri dersinde nasıl uygulanabileceğine yönelik örnekler vermiştir. Örnekler verirken teknolojinin ve mühendisliğin sürece dâhil edilmesi konusunda öğretmen adaylarının zorlandıkları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenler için çok fazla sorumluluk gerektirdiği (4 öğretmen adayı), ders süresinin yeterli olmayacağı (4 öğretmen adayı) öğretmenlerin kendilerinin derste daha az yorulacağı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya istekli oldukları (4 öğretmen adayı) gibi nedenlerle 5 öğretmen adayı disiplinler arası fen öğretimin ülkemizde her okulda gerçekleştirilemeyeceğini belirtmiştir. Alanyazında Hacıoğlu vd. (2016b) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematiğin birbiriyle ilişkilendirerek öğretim yapılabilecek fen bilimleri dersi içerisinde en fazla fizik (8 öğretmen adayı), ardından biyoloji (4 öğretmen adayı) ve kimya konuları (3 öğretmen adayı) gelmiştir. Öğretmen adayları fizikte en fazla elektrik devreleri ve kuvvet hareket konusunda, biyolojide canlıları tanıyalım konusunda ve kimyada ısı sıcaklık konusunda uygulanabileceğini dile getirmişlerdir. Araştırmada öğretmen adaylarının fen bilimleri dersi içerisindeki kimya konularında disiplinler arası öğretim yapılmasında örnek verirken zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda alanyazında fen bilimleri dersi içerisindeki kimya konularında daha fazla örnek etkinliklerin olduğu çalışmaların yapılması önerilebilir. Eroğlu ve Bektaş (2016) tarafından yapılan çalışmada da en fazla fizik konularında uygulanabileceği ardından sırasıyla kimya ve biyolojide uygulanabileceği bulunmuştur. Bu çalışmada yapılan çalışma sonunda disiplinlerarası fen öğretiminin fizik konularından sonra biyoloji konularında uygulanabileceği bulgusu dikkat çekmektedir.

Ayrıca tüm öğretmen adayları görüşlerini disiplinler arası fen öğretiminin avantajlı olacağından söz etmiştir. Öğrenci açısından avantajları boyutunda öğrencilerin fen dersini sevmelerini (6 öğretmen adayı) ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağını (4 öğretmen adayı), derse aktif katılımlarını sağlayacağını (3 öğretmen adayı) dile getirmiştir. Alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır (Bozkurt Altan vd., 2016; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2016; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Cinar, Pirasa ve Palic Sadoglu, 2016; Hacıoğlu vd., 2016b; Kızılılay, 2015; Marulcu ve Sungur, 2012).

Disiplinlerarası fen öğretiminin öğretmen açısından avantajları boyutunda ise öğretmen adayları fen bilimleri öğretmenlerinin kendilerini geliştirmelerine fırsat sağlayacağını (3 öğretmen adayı) ve mesleklerini yapmaktan hoşlanmalarını sağlayacağını (3 öğretmen adayı) belirtmişlerdir. Alanyazında da benzer sonuçlar görülmüştür (Cinar, Pirasa ve Palic Sadoglu, 2016; Hacıoğlu vd., 2016b; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2016). Disiplinler arası fen öğretiminin ülkemiz açısından avantajları boyutunda ise öğretimin kalitesinin artması (3 öğretmen adayı), teknolojik gelişmelerin artması (3 öğretmen adayı) ve öğrencilerin daha donanımlı olarak yetişmesinin sağlanması (3 öğretmen adayı) öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Sencer Corlu, Caprora ve Çorlu (2015) tarafından yapılan araştırmada da Türkiye'de disiplinler arası eğitimin öğretmen eğitiminde bir alternatif olarak kullanılması gerektiği dile getirilmiş olup çalışmadan elde edilen veriyle uyum göstermektedir.

Disiplinler arası fen öğretiminin uygulanmasında öğretmen adaylarının 9'u bu şekilde bir fen öğretiminin ülkemizde uygulanmasında sorunlar yaşanabileceğini dile

getirmişlerdir. Bu konuda donanımlı öğretmen yetiştirme sorunu olabileceğinden (6 öğretmen adayı) ve orta yaşlı ve üzeri öğretmenlerin çoğunun disiplinler arası fen öğretimine yönelik olarak kendilerini geliştirmek istemeyeceklerinden (5 öğretmen adayı) ve ders süresinin yetmeyeceğinden (4 öğretmen adayı) bahsetmişler ve bu nedenlerle uygulamada sorunlar yaşanabileceği dile getirilmiştir. Alanyazında benzer sonuçlar bulunmuştur (Eroğlu ve Bektaş, 2016; Bozkurt Altan ve diğerleri, 2016; Hacıoğlu vd., 2016b; Özçakır Sümen ve Çalışıcı, 2016).

Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (10 öğretmen adayı) disiplinlerarası fen öğretimin uygulanmasında kendini yeterli hissetmediğini dile getirmiştir. Bu durumla paralel olarak öğretmen adaylarının mezun olduklarında disiplinler arası fen öğretimini başarıyla uygulayabilmeleri için öğretmen adaylarının 9'u lisans öğrenimleri süresince STEM'in uygulanmasına yönelik olarak ders alınması gerektiğini, 6'sı lisans öğrenimi süresince STEM ile ilgili olarak uygulamalar yapmayı ve 3 öğretmen adayını da lisans öğrenimleri boyunca teknolojiyi daha fazla kullanmaları gerektiğini önermiştir. Elde edilen bulgular alanyazınla benzerlik göstermektedir (Hacıoğlu vd. 2016b; Marulcu ve Sungur, 2012; Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Çorlu (2014) 'nun da belirttiği gibi öğretmen adaylarının STEM eğitiminde yetkin olarak mezun olabilmeleri için öğretmen adaylarının bu kapsamdaki eğitimlerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Disiplinler arası fen öğretiminin ülkemizde başarıyla uygulanabilmesi için öğretmen adayları en fazla MEB'e daha sonra öğretmenlere ve velilere görevler düşüğünü dile getirmişlerdir. Hizmet içi eğitimler/seminerler düzenlenmesi (7 öğretmen adayı), alınan hizmet içi eğitimler sonunda görev yaptıkları okulda STEM'i başarılı şekilde uygulayan öğretmenlere ücret/puan verilmesi gibi olumlu getirilerin olması (3 öğretmen adayı) ve bakanlığın ilköğretimden itibaren her sınıf düzeyinde STEM'le ilgili örnek etkinliklerin olduğu fen bilimleri ders kitaplarının düzenlenmesi (3 öğretmen adayı). MEB'e düşen görevler arasında yer almaktadır. Elde edilen bulgular alanyazınla da benzerlik göstermektedir (Hacıoğlu vd., 2016b; Eroğlu ve Bektaş, 2016; MEB-YEĞİTEK,2016; Sungur Gül ve Marulcu, 2014). Öğretmenlere düşen görevler arasında ise MEB tarafından konuyla ilgili düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılma (5 öğretmen adayı), internette konu hakkında bilgi edinme (2 öğretmen adayı) ve derste teknolojiyi daha fazla kullanma (2 öğretmen adayı) yer almaktadır. Velilerin çocuklarının yapacakları tasarımlara müdahalede bulunmaması ve öğrencilerin tasarımlarının puanlanması halinde öğretmenlere baskıda bulunulmaması ise velilere bu konuda düşen görevler arasında gösterilmiştir. Elde edilen bulgular Cinar, Pirasa ve Palic Sadoglu (2016) tarafından yapılan çalışmayla da benzerlik göstermektedir.

Genel olarak yapılan çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğin beraber yer aldığı bütünlük fen öğretimi sürecinde fen ve matematiği birbiriyle ilişkilendirilmede zorlanmazken, teknoloji ve mühendisliği sürece dâhil etme, uygun fen bilimleri konularında bu eğitimi tasarlama anlamında zorluk çektikleri belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adayları disiplinlerarası fen öğretiminin avantajlarından bahsetmiş fakat ülkemizde geniş çapta tüm öğretmenler tarafından uygulanmasında sorunlar yaşanacağını dile getirmişlerdir. Mezun olduklarında bütünlük fen öğretimini ülkemizde başarıyla uygulayabilmeleri için lisans öğrenimleri süresince bu konuda öğretmen adaylarına bilgi ve tecrübe sağlayacak uygulamalı ders almaları gerektiğini önermişlerdir. Sonuç olarak, fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğe dayalı fen öğretiminin yapılması hakkında öğretmen adaylarının genel olarak olumlu algıya sahip oldukları fakat disiplinler arası yaklaşıma uygun olarak fen

öğretimi tasarlama-uygulama anlamında öğrencilerden önce kendilerinin bu konuda bilgi ve deneyime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda şu öneriler sunulabilir.

- YÖK ([Yüksek Öğretim Kurumu](#)) ve MEB' in ortak çalışma yapması sonucunda üniversitelerde öğretmenlik alanlarında öğrenim gören öğrenciler için fen, teknoloji, matematik ve mühendislik entegrasyonuna ilişkin dersin konulabilir.
- Güvenilir bilgi kaynağı oluşturmak ve öğretmenlere bu konuda rehberlik etmek için STEM'in öğretim sürecinde uygulanmasına yönelik MEB tarafından uygun görülen örnek etkinlikler EBA (Eğitim Bilişim Ağı) internet sitesine konulabilir ve etkinliklerin öğretmen adaylarına da açık olması sağlanabilir.
- Fen Bilimleri ders kitabına maliyeti düşük olan STEM etkinlikleri konulabilir.
- Eğitim fakültelerinin mühendislik fakülteleriyle ortak çalışmalar yürütmesi ve ilk/orta okullarda teknoloji ve mühendisliğin uygulanmasına yönelik uygun STEM etkinlikleri düzenlenebilir.
- Görev yapmakta olan öğretmenlerin STEM hakkında bilgilendirilmelerini ve uygulama yapmalarını sağlayacak öğretmenlerin de aktif olduğu "uygulamalı hizmet içi eğitim" ler MEB tarafından verilebilir.

KAYNAKÇA

- Arafah, M.M., 2011. But what does this have to do with science? Building the case for engineering in k-12. Cleveland State University, Cleveland, OH,53.
- Akaygun, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing STEM conceptions of pre-service chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics*, 4(1), 56-71.
- Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz: 2045 Hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. University of Tennessee, Knoxville.
- Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günümüz modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul Aydın Üniversitesi STEM Merkezi, İstanbul.
- Bozkurt, E. (2014). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi, bilimsel süreç becerileri ve sürece yönelik algılarına etkisi. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez no:366313
- Bozkurt Altan, E., Yamak, H., & Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM eğitim yaklaşımının öğretmen eğitiminde uygulanmasına yönelik bir öneri: tasarım temelli fen eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 212-232.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. Arlington, Virginia: NSTA Press.

- Ceylan, S. *Ortaokul fen bilimleri dersindeki asitler ve bazlar konusunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (fetemm) yaklaşımı ile öğretim tasarımı hazırlanmasına yönelik bir çalışma* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa. Tez no: 372224
- Creswell, J.W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri (3.Baskıdan Çeviri)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cinar, S., Pirasa, N., & Sadoglu, G. P. (2016). Views of science and mathematics preservice teachers regarding STEM. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1479-1487.
- Corlu, M. S. (2014). FeTeMM eğitimi makale çağrı mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3(1), 4-10.
- deMarras, K. (2014). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K.deMarras & S.D. Lapan (Eds.), *Foundations for research* (pp. 51-68). Mahwah, NJ:Erlbaum.
- Ercan, S., & Şahin, F. (2015). The usage of engineering practices in science education: effects of design based science learning on students' academic achievement. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 9(1), 128-164.
- Eroğlu, S., & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(3), 43-67.
- Ford S. & Reutter L. (1990) Ethical dilemmas associated with small samples. *Journal of Advanced Nursing* 15, 187–191
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P.(1996). *Educational Research* . White Plains, NY: Longman Publishers USA.
- Gökbayrak, S., & Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin FETEMM temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3,2-17.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B., & Taşgın,S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayınları, Ankara.
- Hartzler, D. S. (2000). A meta-analysis of studies conducted on integrated curriculum programs and their effects on student achievement (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H. & Kavak, N. (2016a). Mühendislik tasarım temelli fen eğitiminin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. Educational Researches and Publications Association (ERPA) International Congress on Education 2016, 132-132.
- Hacıoğlu, Y., Yamak, H., & Kavak, N. (2016b). Mühendislik tasarım temelli fen eğitimiyle ilgili öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(3), 807-830.
- Keçeci, G., Alan, B., & Kırbağ Zengin, F. (2017). 5. Sınıf öğrencileriyle stem eğitimi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18, 1-17.
- Kızılay, E. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fetemm alanları ve eğitimi hakkındaki görüşleri. *International Journal of Social Science*, 47, 403-417.
- Marulcu, İ., & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12, 13-23.

- McMillan, J.H. (2000). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Longman, USA.
- MEB - YEGİTEK Milli Eğitim Bakanlığı - Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü . (2016). STEM Eğitimi Raporu. Ankara.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, J. S. (2006). TIES STEM education monograph series: Attributes of STEM education. [Çevrim içi: https://www.partnersforpubliced.org/uploaded/Files/TeachingandLearning/Career_and_Technical_Education/Attributes%20of%20STEM%20Education%20with%20Cover%202%20.pdf], Erişim Tarihi: 16 Nisan 2017.
- Next Generation Science Standards. (2012). *The next generation science standards*. <http://www.nextgenscience.org> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 2 Eylül 2017
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: Developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21, 509–523.
- Özçakır Sümen,Ö., & Çalışıcı, H. (2016). Pre-service teachers' mind maps and opinions on STEM education implemented in an environmental literacy course. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(2), 459-476.
- Pekbay, C. (2017). Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Tez No: 454935.
- Sencer Corlu, M. S., Capraro, R. M. & Çorlu, M. A. (2015). Investigating the mental readiness of pre-service teachers for integrated teaching. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 17-28.
- Smith, J., & Karr-Kidwell, P. (2000). The interdisciplinary curriculum: A literary review and a manual for administrators and teachers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED443172.pdf> adresinden 2 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sungur Gül, K., & Marulcu, İ. (2014). Yöntem olarak mühendislik-dizayna ve ders materyali olarak legolara öğretmen ile öğretmen adaylarının bakış açılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 761-786.
- Şahin, A., Ayar, M.C., & Adiguzel, T. (2014). STEM related after-school program activities and associated outcomes on student learning, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1). doi: 10.12738/estp.2014.1.18763
- Yamak,H., Bulut, N., & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD / GUJGEF*, 344(2), 249-265.
- Yıldırım, B. (2016). An Analyses and Meta-Synthesis of Research on STEM Education. *Journal of Educational and Practice*. 33(7), 23-33.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi labaratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen Ve Mühendislik Dergisi*. 2(2), 28-40.
- Yıldırım, B., & Selvi, M. (2017). STEM uygulamaları ve tam öğrenmenin etkileri üzerine deneysel bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 183-210.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wang, H. (2012). A New era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest. (3494678)
- Yin, R.K. (2009). Case study research: Design and methods. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Extended Abstract

Purpose: The aim of this study is to explore prospective science teachers' views on the integration of science, technology, mathematics, and engineering

Method: This study followed a case-study design, one of the qualitative research designs. This method was preferred so as to reveal the views of prospective science teachers on STEM in detail. An intrinsic case study design was applied in the current study. As a data collection tool, the technique of interview that is mostly seen in qualitative studies was used. Data were collected through a semi-structured interview form designed by the researcher herself. The sample of the study consisted of 12 prospective science teachers at Science Education Department between 2016-2017 academic years. Multi-stage sampling method was applied to select the sample group.

Data Analysis: The data obtained from semi-structured interviews that were carried out to explore the views of prospective science teachers on STEM were analyzed through content analysis.

Results and Discussion: As a result of the interviews, it was seen that although most of the prospective teachers asserted there was a relationship among science, technology, mathematics, and engineering, they were not self-confident to use technology and engineering in that process or to design such a science teaching process. On the other hand, all the prospective teachers mentioned the advantages of science teaching (in terms of students/teachers/the country) through an interdisciplinary approach for the integrated science, technology, mathematics, and engineering education. In addition, a great number of prospective teachers pointed out that in order to apply such an interdisciplinary science teaching, there should be some lessons in undergraduate education which enable science teachers to gain knowledge and experience in this sense. In conclusion, it was revealed that prospective teachers had a positive attitude towards science teaching based on science, technology, mathematics, and engineering, but rather than students they firstly need experience and knowledge in terms of design/application of interdisciplinary science teaching.

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ¹

EXAMINING TEACHERS' VIEWS ABOUT USING SMART BOARDS IN VISUAL ARTS LESSON

Yahya HİÇYILMAZ

[Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü](#), Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye

Muhammet Emin KAYSERİLİ

[Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü](#), Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde farklı illerde ve farklı okullarda görev yapan, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 13 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi ve veri toplama amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Form uygulanmadan önce uzman görüşüne sunulmuş, gerekli değişiklikler yapılarak uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında içerik analizi ile bulgular ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin akıllı tahta kullanmayı aldıkları hizmet içi eğitimle öğrendikleri, akıllı tahta kullanımında yetersiz oldukları, akıllı tahtanın öğrencilerin akademik ders başarılarını olumlu yönde etkilediği, öğrenciyi aktif kılma, görsel öğrenmeyi sağlama gibi avantajlar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanırken en çok karşılaştıkları sorunların Görsel Sanatlar dersi için galerinin sınırlı olması, alt yapı eksikliği, internete ulaşma zorluğu olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin alt yapı eksikliği ile teknik sorunların giderilmesi, Görsel Sanatlar müfredatının akıllı tahtaya uygun şekilde hazırlanması, Görsel Sanatlar dersine uygun farklı programlar kullanılması gibi önerilerde buldukları gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: akıllı tahta, etkileşimli tahta, öğretmen görüşleri, öğretmen algıları

Abstract

The aim of this study is to determine teacher's view about using smart boards in Visual Arts lesson. The attendants of the research consist of 13 teachers who study at different cities and different schools in 2014-2015 academic year and who use smart boards in Visual Arts lesson and who have accepted to take place in this research voluntarily. In this study, qualitative research method and interview form have been used with the aim of data acquisition. The interview form consists of 10 questions. Before being applied, the form was presented to the expert opinion and then it was applied after necessary changes. After the interviews with the teachers, the findings of the content analysis were revealed. As a result of the findings, it has been concluded that the teachers have learnt the usage of the smart boards through an in-service training, that they are insufficient in the usage of smart boards, that smart boards affect the academic success of the students positively, that smart board has provided some advantages to the students such as making them active and providing visual learning. The teachers have expressed that the commonest problems which they encounter while using smart boards are the limited gallery for Visual Arts lesson, lack of substructure and the difficulty of access to the internet. Also it has been observed that the teachers have proposed that the substructure and technical problems should be eliminated, the curriculum of Visual Arts lesson should be prepared in accordance with the smart board and different programs should be used in accordance with the Visual Arts lesson.

Key Words: smart boards, interactive board, teachers' views, teachers' perceptions

¹ Bu araştırma birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden türetilmiştir.

GİRİŞ

Ders kitabı ve yazı tahtası, farklı derslerde olduğu gibi klasik sanat eğitimi derslerinde de uzun yıllar boyunca öğretmenlerin temel bileşenden biri olmuştur. Ancak bilim ve teknolojiye gelişmelerin hızlı bir şekilde ilerlediği günümüzde teknoloji; günlük hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da varlığını hissettirmeye, bakış açılarını ve öğrenme-öğretme yöntemlerini değiştirmeye başlamıştır. Buna bağlı olarak okulun, öğretmenin ve kitapların işlevi önemli ölçüde değişmiştir. Okul, bilgi elde etmenin tek alternatifi olmadığı gibi, öğretmen de bilgi vermenin tek kaynağı olmaktan çıkmıştır. Ders kitapları ise, gelişen teknolojilere ayak uydurabilmek ve çok sayıda bilgi kaynağı ile rekabet edebilmek için sürekli kendini yenilemek, yeniden yazılmak zorunda kalmıştır. Günümüzde eğitim-öğretim, okul-öğretmen-öğrenci üçgeninden çıkarak gelişmekte olan yeni teknolojilerle birlikte çok yönlü, çok kanallı yapıya sahip bir eğitim modeline geçmiştir. İletişim teknolojisinin gelişimiyle birlikte bilginin bireylere okullar aracılığıyla aktarılması önemini yitirmiştir. Artık bilgi iletişim araçlarıyla aktarılmasına başlanmıştır (Ateş, 2010; Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2004; Yıldızhan, 2013). Bu teknolojilerden biri de akıllı tahtadır.

Sınıflarda kullanılan akıllı tahta bilgisayara yüklenen bir yazılım ile çalışmakta ve yazılımda bulunan hazır şablonları, resimleri, formülleri, şekilleri, sembolleri, kolay çizimleri yansıtabilme özelliği taşımaktadır. Akıllı tahta, bilgisayara has özellikleri rahatlıkla kullanılabilmesine imkân sağlamaktadır (Ateş, 2010).

Eğitim alanında meydana gelen yeni yaklaşımlar ve öğretim yöntemleri, Türkiye’de sanatlar eğitiminde de etkisini göstermektedir. Eğitim teknolojileri Görsel Sanatlar eğitiminde kullanılabildiği takdirde Görsel Sanatlar ders öğretimi programlarında belirlenmiş olan amaç ve davranışları gerçekleştirmede önemli kolaylıklar sağlayabilecektir (Zor, 2008). Örneğin, sanat tarihi ve sanat eleştirisi çalışmaları sırasında akıllı tahta teknolojilerinden yararlanılabilir. Öğrencilere, sanat yapıtlarını göstermek ve sanat eserleri hakkında belli bir çıkarımda bulunmak için akıllı tahtanın uygun olduğu söylenebilir. Bu tür teknolojik araç gereçlerin kullanılması öğrencilerin ilgilerini çekerek onların sanatla ilgilenmelerine yardımcı olmaktadır (Jensen, 2016).

Görsel Sanatlar eğitiminde, ders süresinin az olması, dersin daha verimli şekilde geçirilebilmesi için zamanın çok iyi kullanılmasını gerektirmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde görsel materyallerin akıllı tahta ile kullanımının en önemli faydalarından biri zaman tasarrufu sağlamasıdır. Akıllı tahta kullanımının, görsel ve işitsel materyallerin kullanımında güdülemenin artırılması, ilgiyi çekme, bir konunun işlenmesinde zamandan tasarruf sağlama, plastik düşüncelerin hayata geçirilmesi, karmaşık düşünceleri sadeleştirmek-netleştirmek gibi yararları vardır (Artut, 2009). Bu açıdan görsel sanatlar dersinde akıllı tahtaların kullanılması öğretim-öğrenme süreci için büyük önem taşımaktadır.

Akıllı tahtanın öğretime sunduğu katkıları dikkate alan ülkelerden başta İngiltere olmak üzere Amerika, Kanada ve Avustralya’da öğretmenlerin, okulların ve yüksek eğitim enstitülerinin üstlendiği küçük ölçekli çok sayıda araştırma projesi raporları, özetleri ve profesyonel gazete ve kimi dergilerde yayınlanan uygulama ve öğretim deneyimleri bulunmaktadır. Birçok ülkede, tüm sınıfların bu teknoloji ile donatılması amacıyla çeşitli projeler geliştirmekte ve ülkeler bu konuda ciddi yatırımlar yapmaktadır (Armstrong, Barnes, Sutherland, Curran, Mills, ve Thompson, 2005; Smith, Higgins, Wall ve Miller 2005; Lee, 2010; Türel, 2011).

Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye de bilimsel gelişmeleri yakından takip etmek, hızlı ve kaliteli bir eğitim sağlamak amacıyla bilgisayar sistemi ile donatılmış akıllı tahtayı kullanmaya önem vermektedir (Tatlı ve Kılıç, 2013). Bu doğrultuda ortaya çıkan yeni gelişmelere Milli Eğitim Bakanlığı da kayıtsız kalmamış ve Fırsatları Arttırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi'ni Kasım 2010 tarihinde uygulamaya koymuştur.

FATİH Projesi, “eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde derslerde etkin kullanımı için okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğe...” (MEB, 2010) dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlamayı amaçlayan bir projedir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla gözden geçirilen yeni ortaöğretim Görsel Sanatlar dersi müfredatı bilgisayar, internet ve akıllı tahtalar gibi birçok teknolojik materyalin eğitim-öğretim ortamının da aktif kullanılmasını desteklemektedir.

Literatür incelendiğinde; öğrencilerin veya öğretmenlerin akıllı tahtaya yönelik tutumları, yeterlilikleri, algıları öğrenme motivasyonları, akıllı tahta kullanımının öğrencinin akademik başarılarına etkileri, akıllı tahta kullanımıyla ilgili öğretmen veya öğrenci görüşlerinin incelendiği farklı disiplinlerde araştırmalar bulunmaktadır. (Armstrong, Barnes, Sutherland, Curran, Mills, ve Thompson, 2005; Balta ve Duran, 2015; Beeland, 2002; Banoğlu, Madenoğlu, Uysal ve Dede, 2014; Bulut ve Koçoğlu, 2012; Lau, 2011; Levy, 2002; Manny-Ikan, Tikochinski, Zorman ve Dagan, 2011; Thompson ve Flecknoe, 2003, Kennewell ve Beauchamp, 2007, Polat ve Özcan, 2014; Özkan ve Deniz, 2014; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Kaya ve Aydın, 2011; Keser ve Çetinkaya, 213).

Sanat eğitiminde, Yılmaz ve Bilici (2016), Hiçyılmaz ve İnam Karahan, (2016) öğretim teknolojiler ile ilgili nitel çalışmalar yapmışlardır. Avcı (2013), sanat eğitiminde teknoloji entegrasyonu ile ilgili lisans öğrencileri ile bir durum çalışması yapmıştır. Athanasiadis, Maria ve Efstathios, (2011), Değerli (2015), sanat eğitimi alan lisans öğrencilerinin teknolojik algılarını belirlemeye yönelik nicel araştırmalar yapmışlardır.

Görsel sanatlar eğitiminde akıllı tahta kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Akgül, (2013) sanat eğitiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Tereni, (2011) okul öncesi sanat eğitiminde akıllı tahta kullanılması ile ilgili bir vaka çalışması yapmıştır. Ancak, ülkemizde görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesiyle ilgili çalışmalara rastlanmamıştır.

Görsel sanatlar sınıfı içinde teknoloji entegrasyonu için çok sayıda araç vardır. Ancak, kayda değer bir gelişme olan akıllı tahta gibi yeni bir teknoloji kullanımıyla ilgili öğretmen görüşlerinin alınması bu açıdan önem kazanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgularının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, “Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel yöntem desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum (Vaka) çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (B. Merriam, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde farklı illerde ve farklı okullarda görev yapan, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 13 öğretmenden oluşmaktadır. Farklı sosyoekonomik yapıya sahip öğretmenlerin düşüncelerinin değişebileceği düşünülerek seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme ile seçilmiştir. “Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s. 140). Böylelikle katılımcıların seçilmesinde araştırmacıların belirleyeceği ölçütler kullanılabilir gibi önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi de kullanılabilir. Bu araştırmada kabul edilen ölçüt katılımcıların Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanıyor olmalarıdır. Bu doğrultuda, araştırmaya katılan Görsel Sanatlar öğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1.

Katılımcı Grubunun Demografik Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	4	30,8
	Erkek	9	69,2
Mesleki Deneyim(yıl)	0-5	4	30,8
	6-10	6	46,2
	11-15	1	7,7
	16-20	2	15,4
Çalıştığı Lise Türü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	1	7,7
	Anadolu Lisesi	4	30,8
	Diğer Liseler	4	30,8
	Güzel sanatlar Lisesi	3	23,1
	Anadolu Öğretmen Lisesi	1	7,7
Görev Yeri	Muş	5	38,5
	Van	2	15,4
	Erzurum	3	23,1
	Elazığ	2	15,4
	İstanbul	1	7,7

Tablo 1’den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 9’u erkek, 4’ü ise kadındır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri incelendiğinde; mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan 4 kişi, 6-10 arasında olan 6 kişi, 11-15 arasında olan 1 kişi, 16-20 arasında olan 2 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı lise türü incelendiğinde; Anadolu İmam Hatip Lisesinden 1 kişi, Anadolu Lisesi 4 kişi, Diğer Liseler (Düz liseler) 4 kişi, Güzel sanatlar Lisesi 3 kişi, Anadolu Öğretmen Lisesi 1 kişi olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı yerleri incelendiğinde; Muş’ta 5 kişi, Van’da 2 kişi, Erzurum’da 3 kişi, Elâzığ’da 2 kişi, İstanbul’da 1 kişi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma, Görsel Sanatlar öğretiminde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme soruları hazırlanırken akıllı tahta ile ilgili alan yazındaki çalışmalar incelenmiştir. Öğretmen görüşme formları hazırlanmış ve bu formlar uzman görüşüne sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formları üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılarak formun son şekli verilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce deneyimli iki öğretmen ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulaması sonucunda görüşme formunun Görsel Sanatlar öğretmenlerine hitap ettiği soruların anlaşılabilirliğiyle ilgili herhangi bir sorun yaşanmadığı görülmüştür. Daha sonra on üç Görsel Sanatlar öğretmeniyle uygun bir ortamda mülakat yapılmıştır. Bu mülakatta sorulara verilen cevaplar, kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görsel Sanatlar öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına dair görüşlerini almak amacıyla yapılmış olan görüşmeler ve bu görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan içerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde belirtilen dört aşama halinde gerçekleştirilir. (Gülbahar ve Alper, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görsel Sanatlar öğretmenleriyle uygun bir ortamda mülakat yapılmıştır. Bu mülakatta sorulara verilen cevaplar, kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, daha sonra yapılan görüşmelerin ses kayıtları dikkatli bir şekilde dinlenmiş ve büyük bir itina ile olduğu gibi yazıya aktarılmıştır. Güvenirlik açısından bağımsız bir araştırmacı tarafından ses kayıtları tekrar dinlenilmiş ve yazıya aktarımın doğruluğu kontrol edilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerin gerçek kimlikleri gizli tutulmuştur. Erkek öğretmenler E1, E2, kadın öğretmenler ise K1, K2 şeklinde formüle edilmiştir. Sonraki aşamada, elde edilen veriler, alanında iki uzman eğitimci tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler, tema olarak kabul edilen araştırma soruları altında sınıflandırılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda literatürdeki benzer çalışmalar incelenip taslak kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra veri metinleri satır satır okunarak anlamlı veri bölümlerinin de altı çizilip yeni kodlar elde edilmiştir. Elde edilen yeni veriler kod listesine eklenmiş ve yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilmiştir. Bu yeni kod listesine bağlı olarak güvenirlilik sorununu gidermek üzere farklı iki uzman tarafından da kodlamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında, verilen kodlarının tutarlılığına bakılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman, (2015) tarafından öne sürülen güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Buna göre, Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı şeklinde hesaplanmıştır. Bu doğrultuda uzmanlar arasındaki görüş birliğinin % 91 düzeyinde olduğu görülmüştür. Daha sonra farklı biçimlerde kodlanan veriler, tartışılarak uzlaşma yoluyla tema ve kod listesine son şekli verilmiştir. Oluşturulan temalar ve temalara ilişkin katılımcı ifadelerine yönelik yapılan kodların frekans ve yüzde değerleri alınarak tablolarda sunulmuştur. Ayrıca verilerin geçerliliğini arttırmak ve sunulan temaların ve kodlamaların okuyucular tarafından anlaşılmasını sağlamak amacıyla katılımcıların ifadelerine başvurulmuş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmelerde toplanan verilere ilişkin yapılan içerik analiz sonuçları yer almaktadır.

10 maddelik görüşme formundan elde edilen verilerin analiz sonuçları şu şekildedir:

Görüşmede öğretmenlere ilk soruda “Görsel Sanatlar dersinde etkileşimli tahtayı ne zamandan beri kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda çıkan veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Akıllı Tahta Kullanma Süreleri

Süre	f	%
1 yıl	7	53,8
2 yıl	6	46,2
Toplam	13	100

Tablo 2 incelendiğinde; görüşülen 13 öğretmenden 7’si (%53,8) Görsel Sanatlar dersinde etkileşimli tahtayı 1 yıldır kullandıklarını belirtirken, 6’sı ise (%46,2) 2 yıldan beri kullandıklarını belirtmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Yakışık bir yıldır kullanıyorum.” (E 2)

“İki yıldan beri akıllı tahtayı kullanıyorum.” (E 4)

“2013- 2014 eğitim öğretim yılından itibaren atölyemde akıllı tahtayı kullanıyorum.” (E 10)

Görüşmede öğretmenlere ikinci soruda “Etkileşimli tahtayı kullanmayı nasıl öğrendiniz?” sorulmuş ve alınan cevapların analizi sonucunda oluşturulan temalar Tablo 3’te verilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 20 görüş alınmıştır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Etkileşimli Tahta Kullanımı

Temalar	f	%
Kendi kendime (deneme yanılma yoluyla)	5	25
Deneyimli öğretmenlerden yararlanılarak	4	20
Hizmet içi eğitim olarak	11	55
Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerden alınan görüşlerden %55’i hizmet içi eğitim aldıklarını, %25’i kendi kendime (deneme yanılma yoluyla) öğrendiklerini, %20’si deneyimli öğretmenlerden yararlanarak etkileşimli tahtayı kullanmayı öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Akıllı tahta kullanabilmek için özel bir eğitim almadım. Deneme yanılma yoluyla ve öğretmen arkadaşların yardımıyla öğrendim.” (E 2)

“Fatih Projesi doğrultusunda okulumuzun bilgisayar öğretmeni seminer verdi. Bizde akıllı tahtayı bu yolla öğrendik.” (E 4)

“Akıllı tahta kullanmayı öğrenmek için seminer aldık. Bu sayede öğrendim.” (K 4)
“Fatih Projesi adı altında akıllı tahta kullanımını göstermek için okula bazı hocalar geldi. Bir hafta kurs aldık. Eba ’yı gösterdiler, video nasıl oluşturulur vb. konularda kurs verdiler. Kurs tamamlandıktan sonra bize sertifika verdiler.” (K 2)

Görüşmede öğretmenlere üçüncü soruda “Görsel Sanatlar dersinde etkileşimli tahta kullanmadan önce okulda/sınıfta hangi teknolojileri kullanıyordunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 4 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 29 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Sınıfta Kullanılan Teknolojiler

Temalar	F	%
Projeksiyon ve Tepegöz	8	27,5
Tablet ve Bilgisayar	6	20,6
Kara tahta	8	27,5
Farklı materyaller	7	24,1
Toplam	29	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin akıllı tahta kullanmadan önce en fazla kullandıkları teknolojiler (%27,5) projeksiyon, tepegöz ve kara tahta olduğu görülmektedir. Diğer yandan 7 öğretmenden %24,1’i farklı materyalleri kullandıklarını ifade ederken, 6 öğretmenden %20,6’sı ise tablet ve bilgisayar kullandıklarını ifade etmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Sınıfta daha önce Görsel Sanatlar dersi işlerken projeksiyon kullanıyordum. 2013- 2014 eğitim öğretim yılından beri artık derslerimi akıllı tahtayla işliyorum.” (E 9)

“Görsel Sanatlar dersiyle ilgili değişik materyalleri kullandım. Fakat projeksiyon vb. teknolojik aletleri kullanmadım.” (E 2)

“Sınıfta Görsel Sanatlar dersi işlerken kara tahtayı kullanıyordum. Ayrıca dersle ilgili değişik materyalleri de getiriyordum.” (K 2)

Görüşmede öğretmenlere dördüncü soruda “Akıllı tahta kullanarak yürüttüğünüz Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencileriniz için avantajları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 11 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 71 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlere Göre Akıllı Tahta Kullanımının Öğrenciler İçin Sağladığı Avantajlar

Temalar	f	%
Öğrencilerin akademik ders başarılarını artırma	7	9,8
Öğrenciyi aktif kılma	7	9,8
Öğrencinin Görsel sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlama	5	7,04
Kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama	8	11,2
Ergonomiklik	6	8,4
Eğlenceli öğretim sağlama ve heveslendirme	5	7,04
Zamandan tasarruf sağlama	6	8,4
Dikkat toplama (Güdüleme)	6	8,4
Görsel öğrenmeyi sağlama	10	14
Ders içeriklerinin zenginleşmesiyle öğrencilerin öğrenme hızlarının arttırmasını sağlama	5	7,04
Soyut konuların somutlaşmasını sağlama	6	8,4
Toplam	71	100

Tablo 5’i incelendiğimizde, Görsel Sanatlar dersinde öğretmenlerin akıllı tahta kullanmasının öğrenciler için sağladığı en fazla avantajın görsel öğrenmeyi sağlama (%14) ile kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama (%11) olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile öğrencilerin akademik ders başarılarını artırma (%9,8), öğrenciyi aktif kılma (%9,8), ergonomiklik (%8,4), zamandan tasarruf sağlama (%8,4), dikkat toplama (%8,4), soyut konuların somutlaşmasını sağlama (%8,4), ders içeriklerinin zenginleşmesiyle öğrencilerin öğrenme hızlarının arttırmasını sağlama (%7,04), öğrencinin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesini sağlama (%7,04) ve eğlenceli öğretim sağlama ile heveslendirme (%7,04) takip etmektedir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Çizim yeteneği olmayan öğrencilerin ilgisini çekerek dersin daha aktif işlenmesini sağlanmıştır.” (K 3)

“Soyut olan bir şeyi somutlaştırarak daha iyi anlama imkânı sağlıyor. Görsel materyallerle daha iyi anlama imkânı sağlıyor. Röprodüksiyonları akıllı tahtada daha etkili ve daha net gösterme imkânı sağlıyor. Öğrenciler bu yola öğrenmeyi daha kolay bir şekilde geçekleştirebiliyor.” (E 4)

“Öğretimi görsel ve işitsel yönünden desteklediğinden dolayı dikkat dağınıklığını engellediğini, konuyu somutlaştırdığını, görsel hafızaya katkı sağladığını ve dersi daha etkili anlatabilme imkânı sağladığını görebiliyoruz.” (E 2)

“Derste resimle alakalı bir teknik göstermem gerektirdiğinde elimde onunla ilgili bir materyal yoksa akıllı tahtayı kullanarak konuyu daha da somutlaştırarak öğrencilerin konuyu daha iyi anlamasını sağlıyorum.” (K 1)

“Görsel Sanatlar dersi görselle dayalı olduğu için öğrenciler somut şeyler görmek ister. Akıllı tahta da bu imkânı sağlıyor.” (K 2)

Görsel Sanatlar dersinde bir konuyla ilgili bir Röprodüksiyonu büyüterek öğrencilerin renk detaylarını görmesini sağlıyor.” (E 1)

Görüşmede öğretmenlere beşinci soruda “Akıllı tahta kullanarak yürüttüğünüz Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımı size ne gibi avantajları sağlar?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 11 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 52 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlere Göre Akıllı Tahta Kullanımının Öğretmenler İçin Sağladığı Avantajlar

Temalar	f	%
Çok sayıda materyale ulaşma imkânı sağlama	5	9,6
Dersleri çok yönlü ve işlevsel hale getirme	7	13,4
Öğrenciyi daha kolay aktif hale getirme	5	9,6
Bol uygulama imkânı sağlama	4	7,6
Sınıf hâkimiyeti sağlama	1	1,9
Öğretimi kolaylaştırma	8	15,3
Daha verimli olma	8	15,3
Zaman tasarrufu sağlama	7	13,4
Sağlıklı ortam sağlama	2	3,8
Dersi kaydedebilme	3	5,7
Hazır şablonun (galeri) kullanılabilmesi	2	3,8
Toplam	52	100

Tablo 6'yı incelediğimizde, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğretmenler için sağladığı en fazla avantajın öğretimi kolaylaştırma (%15,3) ve daha verimli olma (%15,3) olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile dersleri çok yönlü ve işlevsel hale getirme (%13,4), zaman tasarrufu sağlama (%13,4), çok sayıda materyale ulaşma imkânı sağlama (%9,6), öğrenciyi daha kolay aktif hale getirme (%9,6), dersi kaydedebilme (%5,7) gibi görüşlerin takip ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca iki öğretmenden sağlıklı ortam sağlama (%3,8), iki öğretmenden Hazır şablonun (galeri) kullanılabilmesi (%3,8) ve bir öğretmenden sınıf hâkimiyeti sağlama (%1,9) gibi farklı avantajlar sağladığı görülmüştür. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Ders işlenişinde, zamandan tasarruf ve bol uygulama yapabilme imkânı sağlıyor.” (E 7)

“Ulaşmak istediğim herhangi bir konuya hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlıyor. Sanat kitapları pahalı olduğun dolayı akıllı tahta sayesinde ucuza mal edebiliyoruz.” (E 4)

“Ders işleniş esnasında belli bir kaynağa ulaşmak (resimler vb. konuları göstermek için) daha kolay olurken, internet aracılığıyla kaynakları anında gösterme imkânı sağlıyor. Ayrıca dersin daha zevkli işlendiğini ve sınıf hâkimiyeti sağladığını gözlemleyebiliyoruz.” (E 1)

“Materyallere ulaşmada kolaylık sağlıyor. Bir sanatçıyla ilgili bilgileri iki dakikada bulup sunumu yapabilme imkânı veriyor.” (K 1)

“Akıllı tahta kullanmanın benim açımdan avantajlarından biri ders esnasında anlattıklarımı ve tahtaya çizdiklerimi kaydederek gerektiğinde daha sonra kullanma ve öğrencilerle paylaşma imkânı sağlıyor. Bir diğer faydalarından biri de öğrencilerde olumlu bir tutum sağlayarak çok yönlü düşünmeye yönlendirmektedir.” (E 2)

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen yedinci soruda “Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahtanın en çok hangi özelliğini kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 5 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 26 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Akıllı Tahtada En çok Kullandıkları Özellikler

Temalar	f	%
Ses ve görüntü (Müzik, Video, Slâyt, Vb.)	9	34,6
Görsel materyaller üzerinde işlem yapma	6	23,07
İnterneti akıllı tahtada kullanma	5	19,2
Tahtaya ders verileri yükleyip üzerinde işlem yapma	6	23,07
Yazı yazma	0	0
Toplam	26	100

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmenlerin, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahtanın en çok kullandıkları özellik ses ve görüntü (Müzik, Video, Slâyt, PPT Vb.) (%34,6) olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile görsel materyaller üzerinde işlem yapma (%23,07) özeliği, tahtaya ders verileri yükleyip üzerinde işlem yapma (%23,07) özeliği ve interneti akıllı tahtada kullandıkları (%19,2) yönünde görüş bildirmişlerdir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde akıllı tahtanın yazı yazma özeliği kullanma yönünde görüş bildiren öğretmenlerin olmadığı görülmüştür. Bunun Görsel Sanatlar dersinin muhtevassından kaynaklandığı söylenebilir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Sanatla ilgili filmler izletiyorum. Öğrenciler resim çizerken daha çok akıllı tahtanın müzik özeliğini kullanıyorum.” (K 1)

“Akıllı tahtanın en çok görsel özeliğini kullanıyorum. Bazen sanatçıların hayatını anlatan filmleri izletirken video özeliğini de kullanıyorum.” (E8)

“Akıllı tahtadan, internet bağlantısı olmadığından daha çok dosya yükleme ve sunma şeklinde faydalanıyorum.” (K 4)

“Akıllı tahtanın en çok görüntü ve müzik özeliğini kullanıyorum.” (E 1)

Görüşmede öğretmenlere sekizinci soruda “Dersin hangi aşamasında etkileşimli tahtayı kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 4 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 13 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Derste Akıllı Tahtada Kullanımı

Temalar	f	%
Dersin giriş kısmında	5	38,5
Dersin süreç kısmında	1	7,7
Derste ihtiyaç duyduğunda	4	30,8
Dersin her aşamasında	3	23,1
Toplam	13	100,0

Tablo 8’i incelendiğimizde, görüşülen 13 öğretmenden 5’i akıllı tahtayı dersin giriş kısmında (%38,5), 4’ü derste ihtiyaç duyduğunda (%30,8), 3’ü dersin her aşamasında(%23,1) ve 1’i dersin süreç kısmında (%7,7) kullandıklarını belirtmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Ders saati az olduğundan dersin giriş kısmında akıllı tahtayı kullanıyorum. Kalan süreyi uygulamaya ayırıyorum.” (K 2)

“Genellikle dersin giriş aşamasında akıllı tahtayı kullanıyorum. Dersin başlangıcını oluşturduğundan dolayı önemli bir aşamadır. Bu aşamanın en önemli özelliği öğrencilerin dikkatini çekebilmesidir. Ders girişinde dikkatler çekilebilirse öğrencilerin bu derse karşı pozitif tutum oluşturmaları sağlanabilir. Bu yüzden akıllı tahta kullanarak derse giriş yapıyorum.” (E 2)

“Derste görsel sunum yapmam gerektiğinde kullanıyorum.” (K 4)

“Akıllı tahtayı genel olarak her aşamada kullanıyorum.” (E 6)

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen dokuzuncu soruda “Etkileşimli tahta kullanımında etkileşim boyutuna ilişkin yaşadığımız problemler var mı?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 8 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden toplam 43 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Etkileşimli Tahtaya İlişkin Olarak Karşılaşılan Problemler

Temalar	f	%
Alt yapı eksikliği	8	18,6
İnternete ulaşma zorluğu	7	16,2
Elektrik kesintileri	5	11,6
Görsel Sanatlar dersi için galerinin sınırlı olması	13	30,2
Eğitim eksikliği	5	11,6
Yazılım eksikliği	2	4,6
Kalem kullanma zorluğu	1	2,3
Bağlantı yavaşlığı	2	4,6
Toplam	43	100

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin karşılaştıkları problemlerin (%30,2)’sini Görsel Sanatlar dersi için galerinin sınırlı olması görüşü saptanmıştır. Buna karşın sorunları sırasıyla (%18,6)’sını alt yapı eksikliği, (%16,2)’sini internete ulaşma zorluğu, (%11,6)’sını elektrik kesintisi, (%11,6)’sını eğitim eksikliği, (%4,6)’sını yazılım eksikliği, (%4,6)’sını bağlantı yavaşlığı ve (%2,3)’nü kalem kullanma zorluğunun olduğu gözlemlenmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Seminerde, akıllı tahta kullanımıyla ilgili yeterli eğitim almadığımızdan sıkıntı yaşayabiliyoruz.” (E 1)

“Okulda internet olmadığından kendi imkânlarımızla internet paketi alarak akıllı tahtadan faydalanabiliyoruz. Bazen de dersin ortasında elektrik kesintisi yaşandığından ve resim dersi için MEB’in hazırladığı kapsamlı bir program olmadığından dersi işlerken zorluk çekiyoruz.” (E 4)

“Akıllı tahta kullanırken kalem konusunda problem yaşayabiliyoruz.” (E3)

“Görsel sanatlar dersi için akıllı tahtada bulunan materyaller sınırlıdır. Yeterli şekilde materyal bulamıyoruz.” (E8)

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen on birinci soruda “Öğretim sürecinde daha etkili akıllı tahta kullanımı için önerileriniz nelerdir?” yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 13 farklı öneri ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13

öğretmenlerden 13 farklı öneriden toplam 53 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Etkili Akıllı Tahta Kullanımı Konusunda Öğretmenlerin Getirdiği Öneriler

Öneriler	f	%
Görsel Sanatlar dersine uygun farklı programlar kullanılmalı	5	9,4
Alt yapı eksikliği giderilmeli	8	15
Akıllı tahta olabildiğince daha fazla kullanılmalı	1	1,88
Görsel Sanatlar müfredatı akıllı tahtaya uygun hazırlanmalı	7	13,2
Akıllı tahta amacına uygun kullanılmalı	3	5,6
Teknik sorunlar giderilmeli	6	11,3
Öğretmenler eğitilmeli	3	5,6
Öğrenciler eğitilmeli	4	7,5
Akıllı tahta yazılımları daha kullanışlı olmalı	2	3,7
Okullara teknik eleman verilmeli	4	7,5
Daha fazla materyal olmalı	4	7,5
Akıllı tahta temiz kullanılmalı	3	5,6
Erişim fırsatı sağlanmalı	3	5,6
Toplam	53	100

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin daha etkili akıllı tahta kullanımı konusunda 13 farklı öneride buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok verdiği öneri alt yapı eksikliği giderilmeli (%15) olmuştur. Bu öneriyi sırasıyla Görsel Sanatlar müfredatı akıllı tahtaya uygun hazırlanmalı (%13,2), teknik sorunlar giderilmeli (%11,3), Görsel Sanatlar dersine uygun farklı programlar kullanılmalı (%9,4) önerileri izlemiştir. Devamında öğrenciler eğitilmeli (%7,5), okullara teknik eleman verilmeli (%7,5), daha fazla materyal olmalı (%7,5) önerileri yer almıştır. Öğretmenlerin en az görüş aldığı öneriler ise akıllı tahtayı amaca uygun kullanılmalı (%5,6), Öğretmenler eğitilmeli (%5,6), akıllı tahtayı temiz kullanılmalı (%5,6), erişim fırsatı sağlanmalı (%5,6), Akıllı tahta yazılımları daha kullanışlı olmalı (%3,7) ve akıllı tahta olabildiğince daha fazla kullanılmalı (%1,88) olduğu görülmüştür. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Akıllı tahta kullanımıyla ilgili eğitim seminerleri daha detaylı verilmeli. Bence bir resim öğretmenine verilen seminer diğer branşlardan farklı olmalı.” (K 1)

“Branş bazlı hizmet içi eğitim verilmeli. Görsel Sanatlar dersi için akıllı tahta zengin galeriyle zenginleştirilmeli.” (E 7)

“Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımı için farklı bir program oluşturulabilir. Akıllı tahtanın bazı alt yapı sorunları giderilebilir.” (E 4)

“Okulumuzun internet bağlantısı acilen yapılarak akıllı tahtanın daha etkin kullanılması mümkün.” (K 4)

“Akıllı tahtayı korumak için nöbetçi öğrenci bırakılabilir.” (E 1)

Görüşmede öğretmenlere yöneltilen son soruda “Akıllı tahtayı kullanırken içerikleri nasıl hazırlıyorsunuz?” yöneltilmiş ve alınan cevapların analizi sonucunda 3 farklı tema oluşturulmuştur. Bu kapsamda araştırmaya katılan 13 öğretmenden 3 farklı temadan toplam 17 görüş alınmıştır. Veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin Akıllı Tahtaya Yönelik İçerik Hazırlaması

Temalar	F	%
Kendilerinin hazırlamış olduğu içerikler	11	64,7
MEB'in hazırladığı içerikler	6	35,2
Özel yayın firmalarının hazırladığı içerikler	0	0
Toplam	17	100

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda akıllı tahta kullanılırken genellikle kendilerinin hazırlamış olduğu içerikler (%64,7) kullandığı görülmektedir. Bu görüşü MEB'in hazırladığı içerikler (%35,2) izlerken; diğer yandan özel yayın firmalarının hazırladığı içeriklerin hiç kullanılmadığı görülmüştür. Özel yayın firmalarının Görsel Sanatlar dersi için içerik hazırlamamasında dolayı öğretmenleri tarafından hiç kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Bu soru için alınan öğretmen görüşlerinden birkaçı aşağıda verilmiştir:

“Kendim hazırlıyorum. Bazen de 9. Sınıf öğrencilerine dağıtılan tabletlerden EBA'nın hazırlamış olduğu konuları akıllı tahtaya yansıtarak görsel anlatımları daha etkili işleyebiliyoruz.” (K 4)

“Daha çok kendi imkânlarımızla içeriği hazırlıyoruz. Bu sorun ilçe zümre toplantısında alınan kararla, MEB'in akıllı tahta kullanımı için tavsiye ettiği sitede Görsel Sanatlar dersiyle ilgili yeterince içerik olmadığı MEB'e bildirildi.” (E 1)

“Eba.gov.tr bakanlığımızın sitesinde az da olsa ücretsiz içerik bulabiliyoruz.” (E 7)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin akıllı tahtayı görsel sanatlar derslerinde nasıl kullanacaklarına dair ne gibi görüşler edindiklerini, akıllı tahtanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etki yarattığını, görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının ne gibi avantajlar sağladığını ve öğretim sürecinde daha etkili akıllı tahta kullanımı için önerilerin neler olduğu gibi çeşitli konular incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde gösterilmiştir.

1. Görüşleri alınan görsel sanatlar öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımıyla ilgili deneyimlerine bakıldığında bir ve iki yıllık deneyime sahip oldukları saptanmıştır. Bu sonucun akıllı tahtaların okullarda yaygınlaşmasının yeni başladığı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımı ve deneyimlerinin yeni olduğu söylenebilir.
2. Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımının öğrenilmesi ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında, öğretmenler akıllı tahtayı genellikle hizmet içi eğitim olarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak hizmet içi eğitimin akıllı tahtayı etkin bir şekilde kullanma becerisi kazandırma konusunda yetersiz olduğunu da dile getirmişlerdir. Bu açıdan daha çok branş bazlı bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. İzci ve Eroğlu (2016) genelde hizmet içi eğitim programlarının farklı branşlardaki öğretmenlerin bir arada olduğu bir ortamda verildiğini ifade etmektedir. Bu bakımından hizmet içi eğitimin tam anlamıyla verimli olamayacağı kastedilmektedir. Ayrıca araştırmalarında branş bazlı bir eğitimin verilmesini önermektedir. Benzer bir sonuç da Tatlı ve Kılıç (2013), Pamuk, Çakır, Yılmaz ve Ayas (2013) tarafından yapılan

- çalışmada dile getirilerek, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve etkisizliği belirtilmiştir. Bu sonuçlara bağlı olarak alana yönelik yapılan hizmet içi eğitimin daha başarılı olabileceği söylenebilir.
3. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanmadan önce okulda/sınıfta kullandıkları teknolojilerin genellikle projeksiyon ve tepe göz olduğu sonucu saptanmıştır. Bu Tatlı ve Kılıç (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuç dile getirmiştir. Hiçyılmaz ve İnam Karahan (2016) çalışmalarında öğretmenlerin en çok bildikleri ve kullandıkları teknolojiler arasında projeksiyon ve tepe göz gibi araç-gereçlerin olduğunu ifade etmişlerdir.
 4. Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımının öğrenciler açısından; öğrencilerin akademik ders başarılarını artırma, öğrenciyi aktif kılma, görsel öğrenmeyi sağlama ve öğrencinin Görsel Sanatlar dersine yönelik olumlu tutumunu artırma gibi avantajlar sağladığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Çoklar ve Tercan'ın (2014) araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada öğrenciyi aktif kılma, öğrencinin olumlu tutum, motivasyon ve akademik başarısını artırma, kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlama ile zamanı etkili kullanma gibi avantajlar sağladığını dile getirmişlerdir. Akgül (2013), araştırmalarında Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrencinin akademik başarısı üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ifade etmektedir. Terreni (2011) "İnteraktif Yazı Tahtaları Sanat ve Küçük Çocuklar" adlı çalışmasında anaokul çağındaki çocukların Görsel Sanatlar derslerinde etkileşimli tahtaların entegre edilmesinde birçok avantajın elde edildiğini dile getirmektedir. Özellikle öğrencilerin derse yönelik tutumlarında olumlu değişimler meydana getirdiğini söylemektedir. Altınçelik (2009), Kaya ve Aydın (2011), Sunkur, Şanlı ve Arabacı (2011), Marshall (2014) tarafından ortaya konan araştırmalar da elde edilen bulguyu doğrulamaktadır. Aynı zamanda MEB (2017a) Görsel Sanatlar dersi öğretim programı çerçevesinde uygulamada dikkat edilecek hususlar noktasında akıllı tahta vb. bilişim teknolojileri kullanımının belli kazanımların daha etkili öğrenilmesine katkı sağlayacağını söylemektedir. Bu tespit, araştırma bulgularını desteklemektedir.
 5. Akıllı tahta kullanımının öğretmenler için sağladığı avantajlar; dersleri çok yönlü ve işlevsel hale getirme, öğretimi kolaylaştırma, daha verimli olma, zaman tasarrufu sağlama şeklinde belirtilmiştir. Bu sonuçlar, Bilici (2011) ve Çoklar ve Tercan (2014)'nin araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Her iki araştırmada da öğretmenlerin derslerinde akıllı tahta kullanımı ile ilgili derslerin daha etkin, verimli ve daha eğlenceli geçtiği, zamandan tasarruf edildiği, görsellik sayesinde öğrettiklerinin daha kalıcı hale geldiği, öğretimin kolaylaştığı düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Phelps ve Maddison (2008) çalışmalarında bilişim teknolojiler ile Görsel Sanatlar arasında bir uyumsuzluk olmadığını, Terreni (2011) ise Görsel Sanatlar dersinde kullanılan teknolojilerin yeni sanat deneyimlerini ortaya çıkarttığını ifade etmektedir. Bu bağlamda yeni teknolojilerin Görsel Sanatlar öğretmenleri için yeni bir heyecan yarattığı söylenebilir.
 6. Öğretmenlerin, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahtanın en çok kullanılan özellikleri arasında ses ve görüntü (Müzik, Video, Slâyt, Vb.) özellikleri,

görsel materyaller üzerinde işlem yapma, akıllı tahtaya ders verilerini yükleyip üzerinde işlem yapma ve interneti akıllı tahta ile kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Tatlı ve Kılıç (2013) tarafından yapılan çalışmada da bulunmuştur. Ayrıca MEB (2017a) Görsel Sanatlar dersi öğretim programında görsel-ışitsel araçları ile iletişim araçlarının kullanımına önem verilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin ses ve görüntü gibi araç-gereçler tercih etmesinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

7. Yapılan araştırmada görüşülen öğretmenlerden çoğunluğu dersin giriş kısmında, 4 öğretmenin ise derste ihtiyaç duyduğunda akıllı tahta kullandıkları görülmüştür. Tatlı ve Kılıç (2013) yaptıkları araştırmada ise görüşülen öğretmenlerin çoğu akıllı tahtayı dersin başında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda Görsel Sanatlar öğretmenlerin akıllı tahtayı uygulamaya öncesi teorik kısmı daha iyi aktarabilmek için böyle bir tercihte buldukları söylenebilir.
8. Öğretmenlerin, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımı konusunda önemli sorunlar yaşadığı görülmüştür. En çok karşılaşılan sorunların Görsel Sanatlar dersi için galerinin sınırlı olması, alt yapı eksikliği, internete ulaşma zorluğu olduğu tespit edilmiştir. Çoklar ve Tercan (2014) yaptıkları araştırmada ise materyal hazırlama ve kalem kullanmadaki zorluklar, teknik sorunlar, gölge ve yansıma, projeksiyonların kalitesizliği, tahta başında sabit bekleme, bağlantı yavaşlığı, kullanımın öğrenme zorluğu, kalibrasyon işlemi ve galerinin sınırlılığı gibi sorunların olduğunu dile getirmişlerdir.
9. Etkili akıllı tahta kullanımı konusunda öğretmenlerin, en çok alt yapı eksikliği ile teknik sorunlar giderilmeli, Görsel Sanatlar müfredatı akıllı tahtaya uygun hazırlanmalı, Görsel Sanatlar dersine uygun farklı programlar kullanılmalı gibi önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Bu bulguda dikkat çekici noktalardan biri Görsel Sanatlar müfredatının akıllı tahtaya uygun hazırlanması önerisidir. Ancak güncel Görsel Sanatlar dersi öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin sanat çalışmaları oluşturma ve değerlendirme sürecinde dijital ve sanal teknolojiler kullanabileceği önerilmektedir (MEB, 2017a, 2017b). Bu noktada araştırmanın yapıldığı döneme dikkat edildiğinde öğretmenlerin eski programa yönelik bir eleştiride buldukları söylenebilir. Çoklar ve Tercan (2014) yaptıkları araştırmada ise öğretmen görüşlerinden; öğretmenlerin eğitilmesi, etkili materyallerin hazırlanması, dokunmatik akıllı tahtaların kullanılması, kaliteli projeksiyon cihazlarının alınması, öğrencilerin eğitilmesi, akıllı tahtanın yaygınlaştırılması, daha kullanışlı yazılımların üretilmesi, her akıllı tahta için sabit bir bilgisayar bulunması, akıllı tahtaların uzaktan kontrol edilebilmesi ve okullarda teknik destek için elemanların bulundurulması gibi önerileri dile getirmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda, akıllı tahtalara yönelik Görsel Sanatlar derslerine uygun ders materyalleri geliştirilmeli, Görsel Sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımı için farklı bir program oluşturulmalı, öğretmen yetiştiren kurumlarda görsel sanatlar öğretmen adaylarına eğitimde teknoloji kullanımına yönelik dersler konulmalı gibi öneriler dile getirilebilir.
10. Öğretmenlerin e- içeriğe ulaşma konusunda, çoğu içerikleri kendileri hazırladıkları, özel yayın firmalarının hazırladığı içerikleri hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda Görsel Sanatlar

öğretmenlerinin e-içeriğe ulaşmada zorluklar yaşadığı görülmüştür. İzci ve Eroğlu (2016) öğretmenlerin EBA'dan yeterince yararlanamadıklarını, aynı zamanda branşa uygun yeterince içeriğin ve uygulamaların olmadığını dile getirmektedirler. Benzer bir sonuç ise Özkan ve Deniz'in (2014) yaptıkları çalışmada dile getirilmiştir. Tatlı ve Kılıç'ın (2013) yaptıkları araştırmada ise görüşülen öğretmenlerin çoğu özel yayın firmalarının hazırladığı içerikleri kullandıklarını dile getirmişlerdir.

KAYNAKLAR

- Akgül, B. (2013). *İlköğretim görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anlara.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., & Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: the use of interactive whiteboard technology. *Educational review*, 57(4), 457-469.
- Artut, K. (2009). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. (6.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Üniversitesi Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Athanasiadis, I., Maria, K., & Efstathios, S. (2011). Students' Views on the Use of New Technologies in Art Education: An Interdisciplinary Approach to Higher Education. *Review of European Studies*, 3(1), 60.
- Avcı, E., (2013). *Dijital Sanat Bağlamında Dijital Teknolojilerin Güzel Sanatlar Eğitimine Entegrasyonu: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Balta, N., & Duran, M. (2015). Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in elementary and secondary school classrooms. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(2).
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş., & Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Eskişehir ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (EBAD)*, 4(1), 39-58.
- Beeland W.D. Jr (2002) Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, Trinity College, Dublin.
- Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Bilici, A. (2011). *Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde fatih projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi i.ö.o. örneği*. Paper presented at 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Turkey
- Çoklar, A. N., ve Tercan, İ. (2014). Opinions of teachers toward the use of smart boards. *Elementary Education Online*, 13(1), 48-61.

- Değerli , A., S. (2015) *Güzel Sanatlar Ve Eğitim Fakültelerinde Resim Eğitimi Alan Öğrencilerin Sanat Eğitim Sürecindeki Teknoloji Algıları*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(2), 93-111.
- Hiçyılmaz , Y., ve İnam Karahan, Ç. (2016). Görsel sanatlar öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik görüşleri. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.) Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı, s. (953-966), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- İzci, E., ve Eroğlu, M. (2016). Eğitimde Teknoloji kullanımı kursu hizmetiçi eğitim programının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1666-1688.
- Jensen, A. P. (2016). A technological, pedagogical, arts knowledge framework. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 153-158.
- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*. 3(1), 179-189.
- Kennewell, S. & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- Keser, H., ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6).
- Lau, I. (2011). Teachers for "Smart Classrooms": The Extent of Implementation of an Interactive Whiteboard-based Professional Development Program on Elementary Teachers' Instructional Practices. *Interdisciplinary Journal Of E-Learning & Learning Objects*, 7, 275-289.
- Lee, M. (2010). Interactive whiteboards and schooling: The context. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 133-141.
- Levy, P. (2002). Interactive Whiteboards in learning and teaching in two sheffield schools: a developmental study. <http://dis.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards.htm>, 12.04.2014
- Manny-Ikan, E., Tıkochinski, T., Zorman, R. ve Dagan, O. (2011). Using the Interactive White Board in Teaching and Learning - An Evaluation of the SMART CLASSROOM Pilot Project. *Interdisciplinary Journal Of E-Learning & Learning Objects*, 7, 249-273.
- Marshall, M. A. (2014). Emerging technologies in art education. *Unpublished master's theses*. Western Michigan University, Michigan http://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/529/ 9.11.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2010). *Eğitimde fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH Projesihakkında)*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/site/projehakkında.php> adresinde n 12.05.2014 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2017a). Orta öğretim Görsel Sanatlar dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=176> 19.10.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2017b). Görsel Sanatlar dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=145> 19.10.2017 tarihinde alınmıştır.

- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber*. Trans. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi: Ankara.
- Oğuz, O., Oktay, A., Ayhan, H.,(2004), 21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Özkan, A., & Deniz, D. (2014). Orta Öğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin FATİH Projesi'ne İlişkin Görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 161-175.
- Pamuk, S., Çakır, R.,Yılmaz H.B.ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakışıcısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH Projesi değerlendirmesi kuram ve uygulamada eğitim bilimleri. *Educational Sciences: Theory & Practice*,13(3), 1799-1822.
- Phelps, R., & Maddison, C. (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(1), 1.
- Polat, S., ve Özcan, A. (2014). Akıllı tahta kullanımıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 439-455.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. and Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Sünkür, M., Arabacı İ. B. ve Şanlı Ö., (2012). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim 11. kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *E-Journal Of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(1), 313-321.
- Tatlı, C. ve Kılıç, E.(2013) Etkileşimli tahtaların kullanımına ilişkin alınan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12 (24), 137-158.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Terreni, L. (2011). Interactive whiteboards, art and young children. *Computers in New Zealand Schools: learning, teaching, technology*, 23(10), 1-23.
- Thompson, J. & Flecknoe, M. (2003). Raising attainment with an interactive whiteboard in key stage 2. *Management in Education*, 17(3), 29-33.
- Türel, Y. K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57(4), 2441–2450.
- Yıldırım. A. ve Şimşek. H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. M., ve Bilici, S. (2016). Görsel sanatlar alanına yönelik öğretim teknolojileri ve materyali durumu. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1).
- Yıldızhan, Y. H. (2013). Temel eğitimde akıllı tahtanın matematik başarısına etkisi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 110-121.
- Yorgancı, S., & Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.
- Zor, A. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Web Tabanlı Bilgisayar Destekli Sanat Eğitimi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Anlara.

Extended Abstract

The new approaches and teaching methods in the field of education are also influential in visual arts education in Turkey. If they can be used in visual arts education, education technologies can provide considerable facilities for realizing the aims and behaviours set out in visual arts education programs. The use of smart boards has some benefits such as increasing motivation in the use of visual and auditory materials, drawing attention, saving time when a subject is processed, putting plastic ideas into practice and simplifying and clarifying complex ideas. In this respect, the use of smart boards in the visual arts lesson is of great importance for the teaching-learning process.

When the literature is examined; there are lots of researches in different areas in which students' or teachers' attitudes toward the smart board, their qualifications, the motivations to learn perceptions and the effects of the smart board on the academic achievement of the student are examined. However, there are no studies in our country which examine the opinions of the teachers about the use of smart boards in visual arts lessons. It is thought that the findings of the research will contribute to the literature. In accordance with this purpose, the answer was sought for the question "What are the views of teachers regarding the use of smart boards in visual arts lessons?"

This research is a qualitative research aimed to examine teachers' views on the use of smart boards in visual arts lesson. Case study pattern which is a qualitative method pattern was used in this study.

Participants of the study consisted of 13 teachers who worked in different cities and schools in the academic year of 2014-2015, who used smart board in Visual Arts lessons and who volunteered to participate in the research. It has been thought that the thoughts of teachers having different socioeconomic structures may change and so they were chosen according to this criterion.

Participants of the study were chosen by criterion sampling which is a purposeful sampling type. The criterion accepted in this survey is that participants should be using a smart board in the Visual Arts class.

While interview questions were being prepared by the researcher, studies on the field of smart boards were examined. Teacher interview forms were prepared and presented to the expert opinion. According to expert opinions, the interview forms were revised after necessary amendments and the form was finalized. Pilot practice was conducted with two experienced teachers before the interview form was implemented. As a result of the pilot application, it was seen that there was no problem with the clarity of the questions which addressed to visual arts teachers. Then, interviews were made with thirteen visual arts teachers in a suitable environment. The answers to these interview questions were recorded with the recorder.

Content analysis was used to analyze the qualitative data obtained as a result of the interviews which were made with the aim of getting opinions of visual arts teachers about the use of smart boards. Interviews were held with visual arts teachers in a suitable environment. The answers to these interview questions were recorded with the recorder, and then the voice recordings of the interviews were listened carefully and were transferred into writing form with great care. In terms of reliability, an independent researcher listened to the voice recordings again and checked the accuracy of the transmission. The real identities of the teachers who expressed their opinions were kept secret. Male teachers were formulated as E1, E2, and female teachers as K1, K2. In the next step, the obtained data were analyzed separately by two expert trainers. The data obtained as a result of this analysis were classified under research questions which are

considered as themes. In the direction of the research objectives, similar studies in the literature were examined and a draft code list was created. Afterwards, the data texts were read line by line and meaningful data parts were underlined and new codes were obtained. The new data obtained was added to the code list and the old codes were changed according to the new codes. Depending on this new code list, different codes were created by two different experts in order to cope with the reliability problem which may emerge later. The consistency of the data codes was checked. For this, the reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used. According to this, Reliability = Communion / Communion + Dissidence. In this respect, the opinion among experts was found to be 91%. The data encoded in different formats were then discussed and the final form of the theme and the code list were given through compromise. Frequency and percentage values of the codes and the themes which were generated through the expressions of the participants about the themes are presented in tables. In addition, in order to increase the validity of the data and to enable the readers to understand the presented themes and coding, the participants' statements were taken into consideration and direct citations were made.

After the interviews with the teachers, the findings of the content analysis were revealed. As a result of the findings, it has been concluded that the teachers have learnt the usage of the smart boards through an in-service training, that they are insufficient in the usage of smart boards, that smart boards affect the academic success of the students positively, that smart board has provided some advantages to the students such as making them active and providing visual learning. The teachers have expressed that the commonest problems which they encounter while using smart boards are the limited gallery for Visual Arts lesson, lack of substructure and the difficulty of access to the internet. Also it has been observed that the teachers have proposed that the substructure and technical problems should be eliminated, the curriculum of Visual Arts lesson should be prepared in accordance with the smart board and different programs should be used in accordance with the Visual Arts lesson.

In line with these results, there may be some suggestions. It is necessary to develop course materials suitable for visual arts lessons in which smart boards are used, to create a different program for using smart boards in visual arts lessons, to implement lessons for the use of technology in education in teacher training institutions where visual arts teachers are trained.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINIF İÇİ DAVRANIŞ BİÇİMLERİ İLE SAĞLIKLI GELİŞİM VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

RELATIONSHIP BETWEEN CLASSROOM BEHAVIOR FORM OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS AND HEALTHY DEVELOPMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

A. Osman ENGİN

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Türkiye
aliosman.engin@atauni.edu.tr

Mustafa Çağrı ENGİN

Özel Kültür Akademik Ortaokulu, Türkiye

Muhammed Çağatay ENGİN

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Öğrencisi, Türkiye

Mehmet KÖK

Atatürk Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Türkiye

K. Su EKİNCİ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Seren BERDİBEK

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Özet

Bu çalışmada, evren olarak kabul edilen ve çalışma grubu (örneklem) olarak seçilen ilkököl öğrencilerinin birbirleri ile ilişkili yaşantı, deneyim ve düşünsel yorumlarına dayalı ve anket maddeleriyle sorgulanan/belirlenen gelişim boyutlu tutum ve davranışlar açısından sınıf içerisindeki “en...” ler (öğrenciler hakkında “en şöyle”, “en böyle” olanlar tanımlamaları) ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin diğer öğrenciler nezdinde elde ettikleri bu gelişim özellikleri çerçevesindeki davranış biçimleri ile okul öğrenme başarıları arasındaki ilişki değerlendirilerek karşılaştırılmıştır. Uygulanan ve daha farklı boyutlarda geliştirilebilecek olan bu teknikle öğrencilerin giriş davranışları ve hazır bulunuşluk düzeyleri hakkında tutarlı ve objektif yorum ve değerlendirmeler yapılabilir. Böylece elde edilen veriler özellikle rehberlik uzmanlarına ve öğretmenlere önemli kolaylıklar sağlayacak ve var olan istenmeyen sorunların giderilmesi için isabetli çalışma ve program geliştirme süreçlerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada çalışma evreni olarak düşünülen ilkököl 4. sınıf öğrencileri arasından seçilen Kars ili içerisindeki Fevzipaşa İlköğretim Okulu 4-B ve 4-C sınıfı öğrencileri örneklem grubu olarak seçilmiştir. Öğrencilerin görüş ve değerlendirmeleri MEB ARGE ilgili birimi uzmanları tarafından hazırlanan bir anket kullanılarak alınmıştır. Verilen cevaplar tek tek değerlendirilmiş olup, olumlu yönde “en...” olan öğrencilerin başarıları sınıf ortalamasının üzerinde olduğu ve olumsuz yönde “en...” olan öğrencilerin ise başarıları, istisnalar hariç, sınıf ortalamasının altında olduğu gözlenmiştir. Sonuçta sadece öğrenciden değil, aileden ve çevreden kaynaklanan sebepler üzerinde de durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kimdir bu?, Sosyal davranış ve başarı, Sınıf içi sosyal davranışların arka plânı.

Abstract

In this study, it had been tried to find out the most favorable and unfavorable manner and behaviors of the chosen sampling primary education two 4th class students depending on the cognitive comments, life story and experiences related to each other's and these features of the students' related to child development were compared with their school learning success. The importance of having enough information about the students' background knowledge before they were interested in formal education derives from being one of the main variables of gaining the wanted behaviors and knowledge in the frame of present curriculum. It may be easier to make clear and correct comments on the students' entering and trendiness behaviors with the help of this technique applied by us which may be developed in some other dimensions. These researches and activities will provide the teachers and guidance counselors some more

help and support new researches, curriculum development and problem solving activities. In this research two primary 4th year classes' students studied on. The students' point of views was collected by a questionnaire prepared by some experts of the National Education Ministry. The given answers were evaluated one by one and as a result it was understood that the students having the most favorable manner and behaviors were more successful and the other students having the most unfavorable manner and behaviors were less successful about classroom learning and teaching activities. But of course there were some expectations too. For that reason, it was planned to study on the reasons derived from the family and environment.

Key words: Who is it/this?, Social behavior and learning success, The background of the social behaviors in class.

GİRİŞ

Eğitim ve öğretim etkinliklerinin öğrenme ve öğretme durumları olarak hedeflenen başarılı sonuçlara ulaşması, diğer önemli değişkenlerle beraber öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeyde ön öğrenmelerinin, yani öğrencilerin hazırbulunuşluk ve giriş davranışlarının yeterli olmasına bağlıdır. Programlı öğretimde ve bilginin yapısına bağlı olarak etkin bir aşamalılık ilkesi vardır. Burada anlaşılması gereken durum, bir önceki aşamada edinilmesi gereken öğrenmelere dayalı bilgi ve davranışlar zayıf veya yeterli değilse, bir sonraki aşamadaki bilgi ve becerilerin kavranmasının kolay olmayacağıdır. Bu yüzden, eğitim sorunlarını büyük bir oranda çözebilmiş ülkelerde, okulöncesi eğitim yüzde yüzlük bir oranda katılımı uygulanan bir eğitim kademesi olmaktadır. Bir çocuğun 0-6 yaşına kadar geçen sürede daha sonraki tüm yaşamını etkileyen ve yöneten kişilik özelliklerinin oluştuğu düşünülmektedir. Bu durumda doğumla gelen kalıtsal özelliklerle çevresel uyarıcıların etkileşimi sonu ortaya çıkan gelişmeler oldukça anlamlıdır. Bu gelişim döneminde edinilmesi gereken davranış ve beceriler yeterli düzeylere çıkamamışsa, daha sonraki programlı öğrenmeler olumsuz olarak etkilenecektir. Okulöncesi eğitim etkinlikleri önemli kılan temel faktörlerden birisi de budur. Temel eğitim sorunlarını çözmüş toplumlar, çocuğun 0-6 yaş dönemi gibi okulöncesi dönemdeki öğrenme çevresinin tesadüf ve rastlantılara bırakılmayacak kadar önemli olduğunun bilincindedirler.

Öğrencilerin sınıf ortamındaki sosyal davranışları, okulöncesi eğitimi nezdinde önemli ipuçları verecek ve öğretmenlere var olan sorunların giderilmesi için kolaylıklar sağlayacaktır. Çünkü teşhis doğru yapılmadan tedavi yapılamayacaktır. Psikoloji ve öğrenme kuramları dikkate alındığında, özellikle davranışçı öğrenme kuramına göre, bireylerin davranışlarının arka plânında mutlaka geçmişe dayalı yaşantı ve tecrübelerin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca psikanalitik yaklaşımda da benzer şekilde insanların problem oluşturan ve çeşitli psikolojik temelli sosyal davranışlarının kaynağı daha önceki gelişim dönemlerinde bastırılan birtakım davranışların olduğu savunulmaktadır. Öğrencilerin/çocukların sınıf ve okul ortamında, geçmişten o ana kadar edindikleri yaşantı ve deneyimler olarak psikolojik boyutları da içeren sosyal davranışlar öğrenci merkezli birçok eğitim sorununun çözümü için önemli giriş ve çıkış noktalarını oluşturacaktır. Öğrencini davranışları sadece aile tarafından değil sosyal çevresi, akranları, okulu ve öğretmenlerinden de etkilenmektedir (Şenay, 2011'den aktaran: Atıcı, 2014).

Bu tür eğitim araştırmalarının verileri, aynı zamanda okul ve aile işbirliği açısından da üzerinde durulması gereken ayrıntılar olabilir. Ayrıca toplumsal beklentilerin karşılanması hedefinin gerçekleştirilmesi için, kabul edilebilir sınıf içi ortak davranışların geliştirilmesiyle bir sınıf kültürünün tesis edilmesinde sınıf içi veya sınıf dışı istenmeyen davranışların ortadan kaldırılması mümkün olabilir.

“KİMDİR BU?” TEKNİĞİ

Sosyometrik testlerde olduğu gibi, bu teknikte grubun sosyal dokusu içerisinde grup üyelerinin birbirlerini nasıl algıladıklarını, ilişki tür ve biçimini, kabul ve ret derecesini anlamaya yarayan bir tekniktir. Bir grup içerisinde birbirlerini tanıyan bireylerin geliştirdikleri anlayışlar birbirleri hakkındaki görüş ve algılarına dayanır. Grup içerisindeki bireylerin bireysel özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır. Örneğin sınıf içerisinde bir öğrencinin arkadaşları tarafından nasıl algılandığını anlamak için, öğrencilere bir seri davranış tasvirleri verilir. Öğrencilerden bu tasvirlere uyan arkadaşlarının isimlerini ilgili ifadelerin olduğu yere yazmaları istenir. Öğrenciler belli bir betimlemeyi ayrı bir kâğıda yazıp yanına bu betimlemeye uyan arkadaşlarının adlarını da yazabilirler. Bir betimleme için birden fazla öğrenci ismi yazılabileceği gibi, bir öğrencinin ismi birden fazla betimleme için de yazılabilir. Diğer yandan öğrenci uygun gördüğü takdirde, yapılan davranış tasvirlerin yanına kendi ismini de diğerleri gibi yazabilir. Böylece öğrencinin/çocuğun kendini nasıl gördüğü hakkında fikir edinilebilir.

“Kimdir Bu?” tekniği ile ilgili bireysel özellikler, belirgin tiplere ilişkin betimlemeler, bilgi toplayan kişinin genel ve özel amacına göre hazırlanır. Ya da hazırlanmış olan bireysel özellikler listesinden seçilerek oluşturulur. Hazırlanacak davranışlar ve özellikleri “olumlu” ve “olumsuz” olacak şekilde seçilir. Düz bir cümle ya da bir soru cümlesi olarak ifade edilir. Betimsel tanımların ve ifadelerin nitelenen karakter veya tipi canlandıracak şekilde belirtilmesi ve açık olması önemli bir gerekliliktir.

“KİMDİR BU?”TEKNİĞİNİN UYGULANIŞI

Uygulamada kısa bir açıklamadan sonra, çoğaltılmış olan betimsel davranışlar formu gruptaki her katılımcıya bir adet olmak üzere dağıtılır. Katılımcılar davranışların karşısındaki “Kimdir Bu?” sorusuna gruptaki/sınıftaki bireylerden davranışa en uygun olan kişinin ad ve soyadını yazarak yanıtlamayı tamamlar. Yanıtlama yapılırken her betimsel davranışa birden çok kişinin adı yazılabileceği gibi, aynı kişi farklı davranışların karşısına ayrı ayrı da yazılabilir. Daha önce ifade edildiği gibi bu durum cevaplamayı yapan öğrencinin kendisi için de geçerlidir.

“KİMDİR BU?” TEKNİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirme, gruptaki/sınıftaki bireylerin/öğrencilerin betimleyici özellikler bakımından durumlarını belirlemek amacıyla yapılır. Bir tarafta isim listesinin bulunduğu, diğer tarafta da listedeki soruların numaraları bulunur. Her öğrencinin adı hangi soruda kullanılmış ise, o öğrencinin kişisel özellikleri belirlenmiş demektir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda; grup/sınıf içerisindeki kişi/birey arkadaşları tarafından nasıl tanındığı ve kendini nasıl tanıdığına ilişkin olarak bireyin “uyum” içerisinde olup olmadığı ve öğrencilerin tipik davranışları hakkında yargılara varılabilir. Bu teknik ile grubun/sınıfın toplumsal yapısı, bireyin tipik davranış kalıpları, kişilik özellikleri, problemleri, uyum güçlükleri, başkalarını algılayış biçimleri hakkında kullanıcıya fikir verir. Öğrencilerin arkadaşları hakkında ortaya koydukları görüşler her bir anket maddesinde vurgulanan betimlemeler için yoğunlukları dikkate alınarak değerlendirilmektedir. Yani öğrencilerin arkadaşları için kendi deneyimlerine bağlı değerlendirmelerin her öğrenci için oluşturduğu frekans durumu anlamlılık düzeyi olarak vurgulanabilir. Zaten, “en..” ler de bu yoğunluğa göre anlam kazanmaktadır.

Okullar yetişkin veya genç bireylerin eğitim ve öğretimlerini üstlenen toplumsal kurumlar arasında en etkili rollere sahip olan eğitim kurumunun uygulama alanlarıdır.

Eğitim kurumu diğer toplumsal kurumların temel girdileri olacak olan kaliteli ve donanımlı insan kaynaklarını yetiştirir. Bu işlevin yerine getirilebilmesi için kurum içerisinde çalışanların statü ve rollerinin farkında olmaları ve o statülerin gerektirdiği rolleri en ideal roller olarak yerine getirmeleri gerekir. Ancak öğrenci davranışlarının gerçek yaşamdaki birçok değişken tarafından etkilenmekte ve yönlendirilmektedir. Bütün bu faktörlere bağlı olarak öğrencilerin sınıf içerisindeki sosyal ilişkileri ve davranışları daha belirgin bir hal alıyor (Atıcı, 2014, 1-2). İçerisinde bulunduğumuz zaman diliminde berrak zihinsel faaliyetler çerçevesinde tek tip yöntem ve tekniklerle eğitim vermenin çok karmaşık beklentileri karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmıştır. Teknoloji kullanımı ve maddeye endekli sistemler öğrencilerin değerler boyutuyla duyuşsal alan değerlerini ikame edememektedir (Yener, 2011'den aktaran: Atıcı, 2014, 1-5).

Çalışmanın Önemi

Bilindiği gibi öğrencilerin eğitim kurumlarında ve sosyal çevrelerinde ortaya koydukları davranışlara etki eden faktörler doğumla başlayıp daha sonraki yaşam sürecinin ilintili olduğu her yerde yeniden şekillenerek kalıcı hale gelmektedir. İstenmeyen öğrenci davranışlarının ortadan kaldırılması ve daha istendik ve beklendik davranışların kazanılması için ne aile ve nede okul tek başlarına sonuç almakta zorlanabilirler. Öyleyse bu süreçte aile ve okul işbirliği vazgeçilmez bir gereklilik olmaktadır. Öğretmenlerin aynı zamanda sadece ders veren veya sınıfı öğrenme açısından yönetenler değil, aynı zamanda ortaya çıkan sorunlarla ilişkili olarak araştırma ve çalışmalar yapan ve elde edecekleri sonuçlar çerçevesinde süreci yönetip yönlendirmeleri daha doğru olacaktır. Bu çalışma öğrencilerin sınıf içi öğrenme başarısını olumlu ve olumsuz etkileyen sosyal davranış biçimlerini belirleyerek bu davranış biçimleri ile öğrenme başarısı arasındaki ilişkiye vurgu yapmak ve olumsuz tutum ve davranışların olumlularıyla yer değiştirmesine katkı sağlayacak etkinlik alanları oluşturmaktır. Tüm bu açılardan bu çalışma oldukça önemlidir.

Problem Cümlesi

Öğrencilerin sınıf içi tutum ve sosyal davranışları ile sınıf içi öğrenme başarıları arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin öğrenme başarısını olumlu etkileyen tutum ve davranışlar nelerdir?
2. Öğrencilerin öğrenme başarılarını olumsuz etkileyen tutum ve davranışlar nelerdir?
3. Bu konularda alınabilecek önlemler nelerdir?
4. Ortaya çıkan tezat ve istisnai durumların gerekçeleri neler olabilir?

YÖNTEM

Bu çalışma, tarama modellen bir çalışmadır. Tarama modellen çalışmalarda; araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne, kendi şartları çerçevesinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmaktadır. Karasar (2008'den aktaran: Atıcı, 2014); tarama modelini, "geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Araştırma için gerekli veriler kitap, dergi, makale gibi yazılı kaynaklardan toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme başarılarını etkileyen

davranış biçimlerinin hazırlayıcısı olabilecek faktörlere çalışmada genel olarak vurgu yapılmıştır. Ancak o etmenlere kısaca bakıldığında;

1.Sınıf dışı etmenler:

Aile ve sosyal çevre, okul sınıf dışı etmenler olarak sayılırlar.

a) Aile; çocuğa verilmiş bir statü gibidir. Çünkü çocuğun ailesini seçme şansı yoktur ve doğuştan üyesi olduğu toplumdaki en küçük sosyal kurumdur. Çocuk ilk sosyal davranışlarını ailesindeki kişilerle ilişki kurarak, onları taklit ederek ve rol model olarak öğrenmeye başlar. Böylece çocuğun toplumsallaşması ilk önce ailede başlar ve diğer yandan da çocuğun kişilik gelişiminin temelleri aile ortamında atılmış olur. Ailenin bulunduğu kültürün özellikleri, ebeveynlerin eğitim durumu, daha önce yaşamış oldukları deneyimler vb. birçok etmen çocuğu ve çocuğun okuldaki davranışlarını olumlu veya olumsuz etkiler. Bunların yanı sıra ebeveynlerin çocuğa karşı davranış ve tutumlarının çocuğun üzerinde çok önemli ve çoğunlukla da kalıcı sosyal ve psikolojik bir etkisi vardır. Yapılan araştırmalar ebeveyn tutum ve davranışlarındaki aşırı baskının çocuklarda anne ve babalarından intikam alma, dolayısıyla onları cezalandırma düşüncesiyle suç işlemeye eğilimli hale getirdiği yaşanan örneklerle sabittir. Bu tür şiddet ve baskıların çocukları bazen de küskün, silik, çekingen, kolaylıkla başkalarının etkisinde kalabilen kişiler olmalarına zemin hazırladığı temel bir gerçekliktir (Erden, 2008'den aktaran: Atıcı, 2014). Bazı ailelerde ise disiplin neredeyse yok denecek kadar düşük düzeydedir ve dolayısıyla anne-baba çocuklara çok yumuşak davranarak onların tutum ve davranışlarını denetim altına almayı düşünmezler. Bu tür davranışların sonucu olarak aşırı vurdumduymazlık ve hoşgörüle karşılaşılan çocuklar bencil, idare edilmesi zor, sabırsız ve anlayışsız olabilmektedir.

Kılıç (2014) Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler isimli çalışmalarında: *“Ebeveynlerin dengesiz ve kararsız davranması da çocuğun karakter gelişimine etki eder. Anne-babaların çocuğun bulunduğu ortamda birbirlerini eleştirmeleri, davranış tutarsızlıkları, çocukta çelişkili, kararsız ve tutarsız bir kişilik gelişmesine neden olabilmektedir. Ailelerin bütün bu davranış ve tutumları çocuğun akademik yani okul başarısını da etkilemektedir. Bu konuda yapılan araştırma sonuçları şöyledir; Ebeveynlerin çocuktan bekledikleri okul başarısı ile çocukların sergiledikleri akademik performansları arasında olumlu bir ilişki vardır. Dengeli ve düzenli aile ilişkilerinin bulunması, çocuğun başarısını olumlu yönde etkiler. Aile içinde çocuğun yeterli sevgi ve ilgiyi görmediği ve aile içi geçimsizliğin olduğu durumlarda, çocuğun akademik başarısı olumsuz yönde etkilenir. Aile ve özel yaşamla ilgili diğer sebepler içerisinde öğrencinin duygusal gereksinimlerinin ailede tam anlamıyla giderilememesi, değerli ve anlamlı olduğunun hissettirilmesinde eksik kalınması, aile içi disiplinin sağlıklı olmamasından dolayı öz disiplinin yeterince gelişmemesi yer alır. Bununla beraber ödül-ceza yaklaşımının aile içinde tutarlı uygulanamaması, çocuğun yaşına uygun sorumluluk verilmemesi, doğru örnek olmayacak kişilerin aile ya da çevrede olması dandenler arasında sayılabilir (Arıca, 2004).*

b) Sosyal Çevre Psikolojide kişinin gelişimini etkileyen ve kalıtımsal olmayan şeyler çevre olarak kabul edilmektedir. Okul ve sınıf, çevre içerisindeki önemli parçalardandır. Bu nedenle sınıfta yaşanan problemler çevrenin bir uzantısı olarak da görülebilmektedir. Öğrencinin bulunduğu toplumsal çevrenin öğrencinin davranışları üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Olumsuz çevre şartlarında yaşamak zorunda kalan çocukların davranışları bu durumdan etkilenerek sınıf içi öğrenme yaşantılarında yaşadıkları bu olumsuz tecrübelerin etkileri görülebilir. Sosyo-ekonomik düzeyin

istenilen düzeyde olmaması, sağlığa olumsuz etki eden sosyokültürel etmenler, ırkçılık-ayrımcılık ve çevresel zehirli uyarıcılara maruz kalma, sağlık kuruluşlarının uzak mesafede bulunması, sosyal desteğin yeterli olmaması, yakın çevrede tehlikeli ya da şiddet uygulayan olumsuz davranışlar sergileyen insanların varlığı, toplumda şiddetin bulunması gibi birçok faktör çocuğun gelişimini önemli oranda etkilemektedir. Çağdaş toplumlarda çocuklar fiziksel, duygusal ve yaşamsal gelişimlerini tehdit altına alan birçok stresli yaşam olaylarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Çocukların yaşadıkları stresli yaşam olaylarına karşı verdikleri tepkiler bilişsel gelişim düzeylerine göre farklılık gösterir. Öğretmenin çocuğun sahip olduğu bilişsel yeteneklerini ve sınırlılıklarını bilmesi, çocuğun sosyal çevresinde olan olaylardan yaşına göre nasıl etkilendiğini, sınıfta hangi önlemleri alabileceğini ve çocuğa nasıl destek verebileceğini anlamasına yardım eder.

c) Okul Toplumdaki bireyleri eğiten kurumlara okul adı verilir. Kaliforniya Eğitim Bölümü (2000), araştırmaları göstermektedir ki, sorunlu davranışların birçok sebebi olmasına karşın okul ortamından ve sınıf ortamından kaynaklanan sebepler bunların en önemlilerini oluşturmaktadır. Sosyal faktörlerden aileyle ilgili sorunların çocuğun okuldaki davranışlarında oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Ancak çocukların zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okuldan kaynaklanan faktörleri de yadsımamak gerekir. Çocukların sınıf ve okulda yaşadıkları birtakım olaylar olumsuz davranışlara yol açmaktadır ve bazı çocukların okulu güvenilmez ve istenilmeyen yerler olarak algılamalarına neden olmaktadır (Yener, 2011). Öğrencilerine iyi örnekler sergileyen öğretmen ve yöneticiler öğrencilerin okuldaki başarı oranlarının daha fazla artmasını sağlamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin giyim tarzları, konuşmaları, tavır, davranış ve yaşantı tarzları öğrencileri öğretmen ve yöneticileri gerçek yaşantılarında da örnek almaya yöneltmektedir. Problemleri davranışın okulla ilgili nedenlerini Arıcak (2004) şöyle sıralamıştır: 1. Yönetici ve öğretmenlerin kuralların uygulanışında tutarsız davranışlar göstermeleri. 2. Öğretmenin ödül ve ceza yöntemlerini yanlış biçimde kullanması. 3. Sınıfta ve okulda ders başarısının fazla önemsenmesi sonucunda, başarısız öğrencilerin kendilerini değersiz ve anlamsız hissetmesi. 4. Öğrenciler ile kendi aralarında karşılaştırma yapılması. 5. Bütün öğrencilerin aynı şekilde öğrenmeye zorlanması ve farklılıklarının önemsenmemesi. 6. Öğrencilere sadece ders içinde sorumluluk verilirken ders dışı sorumlulukların verilmemesi. 7. Problemleri davranan öğrencilerin dışlanması. 8. Başarısız, dışlanmış ve problemleri davranan öğrencilerin kendi aralarında birbirlerini olumsuz yönde etkilemeleridir.

d) Arkadaş Etkisi Akran gruplarının ergenlik döneminde öğrenci davranışları üzerinde oldukça önemli bir etkisi vardır. Ergenlik sürecinde çocuk ailenin kontrolünden çıkarak akran gruplarına eğilim gösterir ve bu grupların kurallarına uygun davranışlar gösterir. Akran grupları arasında eğitime, ahlaklı olmaya, akademik başarı kazandırmaya meyilli olanlar çocuğun üzerinde olumlu etki oluştururlar. Bunun tam tersi eğitimin önemini kavramak yerine boş zaman aktivitelerine (sokağa çıkmak, eğlence yerleri vb.) yönelen akran gruplarında çocuğun okuldan uzaklaşmasına ve hem okul hem de sınıf içerisinde daha fazla olumsuz davranışlar göstermesine sebep olmaktadır (Erden, 2005). Bu davranışlardan bazıları şunlardır; başarısı kiskanılan arkadaşlıklar, lakap takma alışkanlığı, öğretmene sürekli olarak götürülen şikâyetler, küçük görme davranışları, ders içerisinde sınıf üyelerini rahatsız etmek, izin istemeden arkadaşlarının eşyalarını alma, el şakalarının artmasıdır (Yiğit, 2005).

e) Teknolojik Gelişme ve Medyanın Etkisi Yaklaşık olarak 1990'lı yıllarda çocukların günlük yaşamını değiştiren en önemli teknolojik gelişme renkli ve çok kanallı

televizyon ile bilgisayarların sayısının artarak daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlaması olmuştur. Televizyonun yaygınlaşmasından önceki dönemde kişiyi bilgilendirici ve eğlendirici en önemli kitle iletişim aracı radyo ve basılı yayındı. Radyo çocuklarda ve gençlerde dinleme becerisinin gelişmesini sağlıyordu. Böylece çocuklar okullarda yaygın biçimde kullanılan anlatım yöntemine dayalı öğrenmeye hazırlanıyorlardı. Eğitim düzeyi yüksek ve maddi imkânları elverişli olan ailelerde çocuklar basılı yayına daha rahat ulaşabildikleri için okuma alışkanlığı kazanabiliyorlardı (Erden, 2001). 1980'li yıllarda televizyonun ve yayın saatlerinin artması ve yaygınlaşmasıyla, televizyon çocuk ve gençlerin hayatında giderek daha fazla rol oynamaya başladı. Televizyon hem görme hem de işitme duyularına hitap eden bir araç olunca çocuklar Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler 419 yaşadıkları çevre ve bunun dışındaki yeni yaşam hakkında yeni bilgi ve beceriler edinmeye başladılar. Bu dönemde televizyon hem devlet denetiminde olup hem de tek kanaldan yayın yapmaktaydı. Bu da televizyonda eğitici ve çocuklar üzerinde olumlu etki bırakan yayınlar yapılmasını sağlıyordu. 1990'lı yıllarda özel televizyonların yayın hayatına geçmesi ve yayın saatlerinin artmasıyla televizyonun olumsuz yöndeki etkileri çocuklar üzerinde etki etmeye başladı. Reyting almak amacıyla çok renkli ve hareketli programlar dönemi başlatıldı. Doğasının bir sonucu olarak hareketli ve eğlenceli uyarıcılardan hoşlanan çocuklar için televizyon alternatifsiz bir eğlence aracı haline geldi. Daha sonra televizyonun eğitici ve bilgilendirici yönü giderek azaldı. Okul öncesi dönemde bu programlarla yetişen çocuklar, okul hayatını ve öğretmenin anlattıklarını sıkıcı bularak, derslerde sıkılmaya başladılar. 2000'li yıllarda bilgisayarların evlerde yaygınlaşması çocuklar tarafından oyun aracı olarak kullanılmaya başlamasını sağlamıştır. Bilgisayar oyunlarında çocukların düşünme ve karar vermeye dayalı becerilerini geliştirici özellikler bulunmakla birlikte, bilgisayar oyunlarının hareketli ve eğlenceli olması, çocukların bu tür deneyimlere alışmasına neden olmaktadır. Çocukların hızlı bir şekilde değişen, dikkat çekmek için özel olarak hazırlanmış bu tür uyarıcılara alışmaları, okul yaşantılarından sıkılmalarına, dikkatlerini uzun süre bir konuda toplayamamalarına sebep olmaktadır. Bütün bu olumsuzluklarına rağmen teknoloji olumlu yönde kullanılırsa eğitim öğretim faaliyetleri açısından yararlı olabilir. Örneğin televizyonun birden çok duyu organına hitap etmesi gidip görme imkânı olmayan ortamları sınıfa getirmesini sağladığından eğitim öğretim aracı olarak kullanılabilir. Ancak öğrencilerin medyadan olumlu etkilenmesinin yolu, öğretmen ve ailelerin işbirliği içerisinde bilinçli davranmalarına bağlıdır (Taş, 2005).

Zaman içinde buna benzer bir değişim oyuncaklarda da yaşanmıştır. 1970 ve 1980'li yıllarda çocuklar çok çeşitli oyuncak bulamadıklarından kendi yaratıcılıklarını kullanarak buldukları oyuncaklarla oynarken, 2000'li yıllardan itibaren oyuncakların çeşitlenip ucuzlaması çocukların kas gücü ve yaratıcılıklarını daha az kullanmalarına ve bunun sonucunda özellikle küçük kas gelişiminin yavaşlamasına sebep olmaktadır.

f) Ekonomik Etkenler Bu değişimler daha çok sosyoekonomik statüsü yüksek ailelerde oluşan ve bu ailelerin çocuklarını etkileyen değişimlerdir. Bu etmenler çocukların kurallara uymaması, dikkatlerinin dağılması, dersi dinlemekten sıkılması ve ders çalışmaması vb. sonuçlara sebep olmaktadır. Ancak bu davranışlar sınıf yönetiminde küçük davranış problemleri olarak ele alınmakta ve kontrol edilebilmektedir. Diğer yandan ekonomik yapıdaki değişimlerle beraber kırsal alandan kentlere göçün artması, kentlerde yeni yoksul mahallelerin oluşmasını sağlamıştır. Özellikle buralarda yetişen çocuk ve gençler okullarda daha önemli problemlere sebep olmaktadır. Varoşlarda bulunan veya buralara yakın olan okullarda son senelerde oldukça fazla

olumsuz olay yaşanmıştır. Bu şekildeki davranış bozuklukları hem kötü sonuç doğurmakta hem de giderilmesi göreceli olarak zor olmaktadır. Yoksul bölgelerde görülen bir diğer problem; öğrencilerin okula devamsızlıkları veya tamamen okulu terk etmeleridir. Daha küçük yaşta çalışmaya başlayan öğrenciler okulu bırakmaktadırlar. Araştırmalar orta derecedeki sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarılarının, alt ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan ailelerden gelen çocukların başarılarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenci, öğretmene aşırı bağımlılık sergiliyorsa, okulda öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı olumsuz tavırlar sergiliyorsa, başarısız olduğu zaman, kolaylıkla mutsuz oluyorsa, içe kapanık ve az konuşan biriye, istenmeyen davranışlar sergileyebilir”.

Öğrenci başarısı ve başarısızlığının da sınıf içi davranışları şekillendirdiği ve öğrencilerin bu davranışları birer savunma mekanizmaları olarak kullandıkları gözlenmektedir (Öztürk, 2005).

Anket

Anket sistematik veri toplama aracıdır. Hazırlanan anket maddelerine katılımcıların verecekleri karşılıklar olarak elde edilecek verilerin amacı, öğrencilerin kendilerini tanımlamalarına yardımcı olmak ve sınıfın “en...” lerini bu teknik sayesinde ortaya çıkarmaktır. İlköğretimdeki öğrencilerin birbirleri hakkındaki düşünceleri bu test tekniği vasıtasıyla objektif olarak ortaya çıkarılır. Yapılan “Kimdir Bu?” tekniği ile öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını nasıl gördükleri ve test sonucunda elde edilen bilgiler ile öğrencilerin ders başarıları karşılaştırılmaktadır. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda öğrencilerin bazı özellikleri ile ders başarıları arasında olumlu yönde seyreden bir ilişki gözlenirken, bazı öğrencilerin ise ders başarıları ile özellikleri arasında olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu ters ilişkinin ortaya çıkmasında öğrencilerin psiko-sosyal özellikleri, içerisinde yaşadıkları toplum ve diğer dış faktörlerin etken olabileceğini söyleyebiliriz.

Bilindiği gibi anket yöntemiyle oldukça farklı türde veri toplamak mümkündür. İnsan davranışları, iş performansları, duyguları benzeri tutum ve davranışlar bunlardan bazılarıdır. Bu tarzda veri toplama aracı geliştirilirken şüphesiz dikkat edilmesi gereken önemli noktalar da olacaktır. Zaman ve maliyet hesaplarının yapılması gerekir. Hazırlanacak/geliştirilecek anket maddelerinin belirlenen amaca dönük olması ve elde edilmesi gereken bilgiler açısından da kapsayıcı olması, bu süreç yönetilip yönlendirilirken aynı zamanda anketin güvenilirliğinin de sağlanması verilerin güvenilirliği açısından önemli olacaktır. Anket geliştirme ve hazırlama işinin bir uzmanlık alanı olduğu unutulmamalıdır.

Bu çalışmada yer alan öğrencilerin kişisel hakları açısından herhangi bir yanlışlık veya sorumluluğa meydan vermemesi için gerçek isimler kullanılmayarak her bir öğrenci için verilen kodlar kullanılmıştır.

Fevzi Paşa İlköğretim Okulu 4/B Sınıfı Not Ortalaması

Öğrencinin Adı Soyadı	Ortalaması
1. B1	94
2. B2	83
3. B3	98
4. B4	82
5. B5	83
6. B6	80
7. B7	80
8. B8	93
9. B9	99
10. B10	98
11. B11	84
12. B12	99
13. B13	95
14. B14	90
15. B15	83
16. B16	98
17. B17	90
18. B18	88
19. B19	90
20. B20	91
21. B21	93
22. B22	90
23. B23	83
24. B24	80
25. B25	88
26. B26	84
27. B27	98
28. B28	87
29. B29	86
30. B30	96
31. B31	80
32. B32	88
33. B33	86
34. B34	86
35. B37	82
36. B38	90
37. B39	80
38. B40	97
39. B39	98
40. B40	70

BİL-KİM

Sıra No	Öğrenci No	Adı Soyadı	1-En çok sevilen kimdir?	2-Hiç seilmeyen kimdir?	3-Her zaman herkese yardım etmek isteyen kimdir?	4-Arkadaşlarıyla birlikte olmak isteyen Kim?	5-Herkese yardım etmek istemeyen kim?	6-Yalnızlıktan hoşlanan kim?	7-Arkadaşlarına daima kaba davranan kim?	8-Arkadaşlarına daima kibar davranan kim?	9-Daima tertipli ve düzenli olan kimdir	10-temizliği, tertip – düzeni boş veren kim?	11-Sevgiye daima sevgiyle karşılık veren kim?	12-Olaylara hep olumsuz yönden bakan kim?	13-Arkadaşlarına hep anlayışla bakan kim?	14-Arkadaşlarıyla alay etmekten hoşlanan kim?	15-Engelli arkadaşlarına iyi davranan kimdir?	16-Engelli arkadaşlarına kaba davranan kimdir?	17-Görevine sadık olan ve zamanında yapan kimdir?	18-Aldığı görevi yerine getirmeyen kimdir?	19-Arkadaşlarının başarısını takdir eden kimdir?	20-Arkadaşlarının başarısını takdir etmeyen kimdir?
1	412	B1												3								4
2	427	B2																				
3	439	B3																				
4	453	B4																				
5	556	B5																				
6	719	B6		9		4						8				8						
7	725	B7						4														
8	726	B8																				
9	728	B9										2										
10	729	B10																				
11	730	B11																				
12	731	B12										8										
13	732	B13																				5
14	733	B14																				
15	735	B15																				
16	736	B16																				
17	737	B17																				
18	738	B18																				
19	740	B19																				
20	741	B20		8		5		8		6	7		2			9						
21	742	B21	9						9							5						
22	743	B22											3									
23	744	B23																				
24	745	B24																				
25	748	B25																				
26	749	B26																				
27	751	B27	9		9				9		6						8		5			
28	755	B28																				
29	757	B29																				
30	759	B30																				
31	760	B31								6					5		2					
32	762	B32																				
33	763	B33																				
34	764	B34																				
35	765	B35																				
36	769	B36																				
37	774	B37																				
38	857	B38													5							
39	881	B39	9			8			9	9					5			5			8	
40	949	B40																				

BİL KİM (DEVAMI)

Sıra No	Öğrenci No	Adı Soyadı	21-Haksızlığa tepki gösteren kimdir?	22-Kendi çıkarım her şeyden üstün tutan kimdir?	23-Başkalarının fikirlerine saygı gösteren kimdir?	24-Şakadan ve espiriden anlayan kimdir?	25-Şakadan anlamayan ve alınan kimdir?	26-Sürekli dalgın duran kimdir?	27-Başkalarının isteklerine boyun eğen kimdir?	28-Öğretmenlerle en çok çatışan kimdir?	29-Kendi eşya ve parasını koruyan kimdir?	30-Okul eşyalarını korumayan kimdir?	31-Sık sık kavga ve mınakasa eden kimdir?	32-Başkalarıyla iyi geçinen kimdir?	33-En çok kitap okuyan kimdir?	34-Başkalarının aleyhinde konuşan kimdir?	35-Zekice buluşlar yapan kimdir?	36-Sürekli karar vermekte güçlük çeken kimdir?	37-En çok uzlaştırıcı olan kimdir?	38-En çok simirli olan ve aniden parlayan kimdir?	39-En çok liderlik özeliği olan kimdir?	40- En çok yalan söyleyen kimdir?
1	412	B1							5						9							
2	427	B2																				
3	439	B3																				
4	453	B4																				
5	556	B5																		6		
6	719	B6						5	4			3				3					8	
7	725	B7																				
8	726	B8																				
9	728	B9																				
10	729	B10																				
11	730	B11																				
12	731	B12					5															
13	732	B13			6	4					5											
14	733	B14																				
15	735	B15																				
16	736	B16																				
17	737	B17	5																			
18	738	B18																				
19	740	B19																4				
20	741	B20						4			3	5									8	
21	742	B21			4				5			5									8	
22	743	B22																				
23	744	B23																				
24	745	B24																				
25	748	B25																				
26	749	B26																				
27	751	B27								5							8				7	
28	755	B28															2					
29	757	B29																				
30	759	B30																				
31	760	B31									4											
32	762	B32																				
33	763	B33																				
34	764	B34															3					
35	765	B35																				
36	769	B36	5																			
37	774	B37																				
38	857	B38																				
39	881	B39				5								8								
40	949	B40																			5	

4/B Sınıfı “Kimdir Bu?” Anketi Değerlendirmesi

1- En çok sevilen kim?

En çok sevilen öğrenciler olarak diğer arkadaşlarının sempatilerini kazanan **B21** ile **B39** kod numaralı öğrencilerin başarı ortalamalarının oldukça yüksek yani sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan, öğrenme başarısı ile sosyal ilişkiler de diğer öğrencilerle sağlıklı ve olumlu ilişki kurma davranış ve yeteneği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlenmiştir.

2- Hiç seilmeyen kimdir?

Bu soruya göre yapılan betimlemeye uyan öğrenciler olan **B5**, **B31** ve **B37** kodlu öğrencilerin ortalamalarına bakıldığı zaman, bu üç öğrencinin sınıfın en düşük başarı puanlarına sahip oldukları görülüyor. Yani bu öğrencilerin öğrenme başarı puanlarıyla sınıf ortamındaki sosyal etkileşimler boyutuyla seilmeme durumları arasında da doğru bir orantı olduğu söylenebilir.

3- Her zaman herkese yardım etmeye çalışan kimdir?

Bu tanımlamaya uyan öğrenciler olarak diğer öğrenciler tarafından yoğun bir şekilde tercih edilen ve cevap olarak isimleri ortaya çıkan öğrenciler olan **B27** ve **B13** ün başarı puanlarının, sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum da başarı ortalama puanının yardımseverlikle doğrudan bağlantılı olabileceği düşünülebilir.

4- Herkese yardım etmek istemeyen kimdir?

Bu sorunun cevabı için sınıf içerisinde adı en çok geçen, **B6** ile **B20** kod numaralı öğrencilerden **B6** kodlu öğrencinin başarı puanının sınıf ortalamasının altında kaldığı görülüyor. **B20**'nin ise ortalamasının üzerinde bir başarı puanına sahip olduğu anlaşılıyor. Bu farklılığın nedeninin diğer kişilik özellikleri, giriş davranışları ve çevresel etkileşim faktörleri ile etkileşim farlarından olabileceği varsayılabilir.

5- Daima arkadaşlarıyla birlikte olmayı isteyen kim?

En yüksek oyları/puanları alan **B39** ile **B13** kod numaralı öğrencilerin sınıfın en başarılı öğrencileri arasında oldukları anlaşılıyor. Bu da gösteriyor ki, başarı ile sosyal arkadaşlık ilişkileri arasında olumlu bir ilişki bulunuyor.

6- Yalnızlıktan hoşlanan kimdir?

En yüksek oyu alan **B7** kod numaralı öğrencinin başarı puanının sınıf ortalamasının altında olduğunu görüyoruz. Burada öğrencinin öğrenme başarısının sınıf ortalamasının altında olduğunu görüyoruz. Burada öğrencinin öğrenme başarısının sınıf ortalamasının altında kalmasının nedeni çok çeşitli değişkenlerden kaynaklanabileceği gibi, hem ruhsal, hem ailevi ve hem de çeşitli sosyal değişkenlerden kaynaklanabilir.

7- Arkadaşlarına daima kaba davranan kimdir?

En yüksek oyu alan **B20** ile **B21**' in başarı puan ortalamalarının sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan anlaşılacağı gibi bir tezatlık söz konusudur. Bu öğrencilerin kaba davranmasına hem sosyal çevrelerinin hem de bireysel farklılıklarının etkisi olabileceği düşünülebilir.

8- Arkadaşlarına daima kibar ve nazik davranan kimdir?

Bu soruya cevap veren öğrenciler **B39, B38, B27, B40, B12** kodlu öğrencileri seçmişlerdir. Bu öğrencilerin başarı puan ortalamalarının sınıf başarı ortalamasının üstünde olduğunu gözlemliyoruz. Burada kendine güven duygusunun oldukça baskın olabileceği ifade edilebilir. Çünkü kendine güven duygusuyla başkalarına karşı olumlu, kibar ve nazik davranış arasında doğrusal bir ilişki olduğu bilinmektedir.

9- Daima tertipli ve düzenli olan kimdir?

En yüksek tercihe dayalı oyu alan **B39, B25, B12** adlı öğrencilerin öğrenme başarı puan ortalamalarına bakıldığı zaman, sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülüyor. Burada kendini disipline etme adına, tertip ve düzenin aynı sistematik şekliyle öğrenme başarısını da olumlu olarak etkilediği anlaşılmaktadır. Gerçekten, öğretimin daha çok plânlı ve organize bir faaliyet alanı olması ve bilgideki aşamalılık ilkesi ve hiyerarşik yapısı çerçevesinde, oturmuş bir disiplin anlayışı ile okul öğrenme başarısı arasında olumlu bir ilişkinin olması doğaldır.

10- Temizliği ve tertip düzeni boş veren kim?

Bu soruya en çok uydurulan öğrenciler; **B20, B31** ve **B37** kod numaralı katılımcıların başarı puan ortalamalarına bakıldığında, sınıf ortalamasının altında olduğu görülüyor. Bu durum bir önceki anket maddesini doğruladığı gibi, disiplin anlayışını tam olarak oturtamamış öğrencilerin okul öğrenme başarılarının da düşük olacağı söylenebilir.

11- Sevgiye daima sevgiyle karşılık veren kimdir?

Bu konuda en çok oy alan öğrenciler olan; **B27, B38, B12** ve **B13** kod numaralı öğrencilerin sınıf içi öğrenme başarılarına bakıldığı zaman, sınıf ortalamasının üzerinde olduğunu görüyoruz. Bu öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarını sosyal ilişkilerine de yansıttıkları söylenebilir ya da sosyal ilişkilerdeki tutarlılığın derslerdeki başarıya da yansıdığı söylenebilir. Öğrenmeyi çevreye uyum sürecindeki başarı veya iletişim becerilerindeki başarı olarak düşündüğümüzde, öğrenme başarısının olumlu etkilenmesinin doğal olduğu ifade edilebilir.

12- Olaylara hep olumsuz yönden bakan kimdir?

En çok oy alan **B20** ve **B24** kod adlı öğrencilerin başarı durumlarına bakıldığında, **B24** numaralı öğrencinin başarı puan ortalamasının sınıf ortalamasının altında kaldığını görüyoruz. Yani, başarı durumuyla, olaylara hep olumsuz bakış açısı geliştirmenin, yani kötümser bir bakış ve yaklaşımın öğrenme başarısını da aynı şekilde olumsuz etkilediği söylenebilir. Gerçekten bu durumda, “ben öğrenemem” gibi bir yargı başat ve yönlendirici bir kavram olarak ortaya çıkar.

13- Arkadaşlarının durumuna hep anlayışla bakan kimdir?

Bu soruya verilen cevaplar incelendiği zaman, öğrenciler arasında en fazla oy alan öğrenciler olan; **B27, B38, B22** ve **B39** ‘un sınıf içi öğrenme başarılarının sınıf ortalamasının üzerinde bir düzeye sahip oldukları görülmektedir. BU öğrencilerin de derslerinde elde ettikleri başarı ile sınıf içi veya dışı sosyal davranış biçimleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu düşünülmelidir.

14- Arkadaşlarının durumlarıyla alay etmekten hoşlanan kimdir?

Bu anket sorusuna karşılık geldikleri düşünülen öğrenciler olan; **B31, B6, B36** ve **B20** kodlu öğrencilerin ders başarı puanlarına bakıldığı zaman, **B20** hariç diğer öğrencilerin elde etmiş oldukları başarının sınıf ortalamasının altında kaldığı anlaşılıyor. Ancak burada **B20**'nin sıra dışı ve istisna olarak başarı ortalaması sınıf ortalamasında olduğu gözleniyor. Bu durumun böyle olmasının incelenmeye değer gerekçeleri olabileceğini söyleyebiliriz.

15- Engelli arkadaşlarına karşı anlayışla davranan kimdir?

Bu soruya verilen cevap çerçevesine giren öğrencilerin başarı puanlarının sınıf geneline eşit olduğu görülmektedir. Bu durumdan genel olarak öğrencilerin engelli/dezavantajlı arkadaşlarına olumlu davranış içerisinde oldukları söylenebilir.

16- Engelli/dezavantajlı arkadaşlarına kaba davranan kimdir?

Bu anket maddesini hemen hemen sınıfın tamamı boş bırakarak cevap vermemiştir. Yine de bu anket maddesine uyan davranışlar sergileyenler olarak belirttikleri; **B35** ve **B31** gibi öğrencilerin sınıf içi ders ve öğrenme başarı puanlarının sınıf ortalamasının altında kaldığı görülüyor. Bu gerçeklikten hareketle öğrencilerin başarısızlıkları ile sosyal ilişkileri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Derslerinde başarısız olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde de bazı sorunlar olabileceği unutulmamalıdır.

17- Daima görevine sadık görevini zamanında yapan kimdir?

Görevini yapan öğrenciler olarak seçilen; **B13, B3, B21** ve **B39** kod numaralı öğrencilerin başarı puanlarına bakıldığında, sınıf ortalamasının üstünde olduğu gözlenmektedir. Bu duruma bağlı olarak derslerde elde edilen başarının verilen görevleri zamanında yapma sorumluluk duygusuyla olumlu bir ilişki içerisinde olduğunu söylenebilir.

18- Aldığı görevi yerine getirmeyen kimdir?

Aldığı görevi yerine getirmeyen ve sorumluluk duygusu zayıf olan öğrenciler olarak belirtilen; **B20**'nin ders başarı puanına bakıldığında, sınıf ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Ancak bu madde için de bir çelişkidен bahsetmek gerekir. Bu çelişkinin önemli olduğu ve muhtemelen öğrencinin aldığı başarı puanının objektif olmadığı düşünülse de, doğumla gelen kalıtsal miras değerleri olarak birtakım yetenek ve kabiliyetlere bağlanak ta mümkün olabilir. Ancak diğer sorularda ortaya çıkan değerlere göre bu durumda bir istisnai durum söz konusudur. Ya da bu öğrencinin kendisine verilen sorumluluklar açısından farklı değerlendirmeleri olabileceğinden bahsedilebilir.

19- Arkadaşlarının başarısını ve iyi davranışlarını takdir eden kimdir?

Bu sorunun cevabı olarak en yüksek oyu alan **B27** ve **B39** kodlu öğrencilerin sınıf içi ders başarılarına bakıldığında, oldukça memnun edici sonuçlarla karşılaşmaktadır. Bu öğrencilerin kendileriyle beraber diğer arkadaşlarının başarılarından mutlu oldukları söylenebilir. Bu durumdan bir özgüven yeterliliğinden de bahsedilebilir. Yani olumlu ve sağlıklı iletişim becerilerinden de söz edilebilir.

20- Arkadaşlarının başarısını ve olumlu davranışlarını takdir etmeyen kimdir?

Bu sorunun çağrıştırdığı öğrenciler olarak seçilen **B1** ve **B20** kodlu öğrencilerin ders başarı seviyelerine bakıldığında, her iki öğrencinin de başarı seviyelerinin yüksek

olduğu görülüyor. Bu iki öğrencinin sosyal tutum ve davranışları ile başarı seviyeleri arasında ters bir ilişkinin olduğu anlaşılıyor. Bu öğrencilerin durumlarının belli bir oranda kıskançlık ve istenmeyen yapıda bir çatışma olgusuna sahip oldukları kabul edilebilir. Onlar açısından kazan-kazan ilkesi temelinde değil de sanki kaybet-kazan ilkesi temelinde bir rekabet anlayışının izleri fark ediliyor. Diğer yandan ego tatmini ve bencillikten de söz edilebilir.

21- Haksızlığa tepki gösteren kimdir?

Haksızlığa tepki gösteren öğrenciler arasında gösterilen **B17** ve **B27** adlı öğrencilerin genelde olduğu gibi ders başarı düzeylerinin yüksek olduğu fark ediliyor. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile haksızlık karşısında haktan yana tavır almaları arasında olumlu bir ilişkiden bahsedilebilir.

22- Kendi çıkarlarını her şeyden üstün tutan kimdir?

Bu soru için en fazla oyu alan **B36** kod adlı öğrencinin akademik başarı durumunun sınıf ortalamasına göre yüksek olduğu gözleniyor. Bu öğrencinin kendi çıkarlarını ön plâna almış olduğu, dolayısıyla ders başarı durumunun da bu düşünce ve tutum çerçevesinde daha yüksek bir ego tatmini vasıtası olarak benimsenmiş olabileceği söylenebilir. Esasında benimsenmemesi gereken bir rekabet anlayışı göze çarpıyor ve dolayısıyla sınıf içi sosyal ilişkileri olumsuz etkileyeceğinden söz edilebilir.

23- Başkalarının haklarını savunan ve fikirlerine değer veren kimdir?

Bu soruya karşılık gelen öğrenci olarak gösterilen **B13** kodlu öğrencinin sınıf içi akademik başarı düzeyinin de doğal olarak sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Sonuçta bu öğrencinin paylaşım duygusunun gelişmiş olduğu, sadece kendisini değil arkadaşlarını da düşündüğü anlaşılıyor. Sadece kendi fikirlerini değil, başkalarının düşünceleri arasında da gerçeklik payı olabileceğinden hareket ettiği hissediliyor.

24- Şakadan empatiden anlayan ve hoşlanan kimdir?

Bu maddeden en çok oyu alan **B39**, **B21** ve **B13** kod tanımlı öğrencilerin derslerinde oldukça başarılı oldukları gözleniyor. Bu öğrencilerin derslerindeki başarılı olma duygularını ve aldıkları hazzı sınıf içi sosyal ilişkilere de yansıttıkları gözden kaçmıyor. Gerçekten de empatik becerileri gelişmiş bireylerin sosyal ilişkilerde de başarılı oldukları bilinmektedir.

25- Şakadan anlamayan, alınan kimdir?

Bu soruya cevap olarak gösterilen ve en fazla oyu alan **B12** kodlu öğrencinin sınıf içi başarı düzeyinin diğer öğrencilere göre en yüksek olduğu görülüyor. Bu öğrencinin akademik başarı durumunu sosyal ilişkilere tam olarak yansıtamamasının bu manada bir sıkıntı içerisinde olduğunu ifade etmek gerekir. Bu öğrencinin aynı zamanda çok duygusal ve aile içi bir baskının da olabileceği düşünülebilir.

26- Sürekli dalgın duran kimdir?

Sürekli dalgın olan ve öyle davranan öğrenci olarak tanımlanan **B6**'nın doğal olarak sınıf başarısının da düşük olduğu görülmektedir. Öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyuşsal alan değerlerinden olan dalgınlığın (psikolojik faktörlerden birisi) nedenleri

ortadan kaldırılmadan öğrencinin öğrenmesi gereken konu alanına odaklaşması beklenemez.

27- Her zaman başkalarının istek ve önerilerine boyun eğen kimdir?

Katılımcı öğrenciler tarafından bu soru ile tanımlanan **B20** ve **B7**'nin sınıf içi ders başarı düzeylerinin de soruda ifade edilen istenmeyen davranışı sergilemeleriyle ilişkili olarak düşük olduğu belirtilmiştir. Bu öğrencilerin bağımsız karar verme mekanizmalarında sorun olduğu, kendi iradeleri doğrultusunda tavır sergileyemedikleri anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrenme açısından önemli bir sorun olduğunun ifade edilmesi gerekir.

28- Öğretmenlerle en çok çatışan kimdir?

Öğretmenlerle sürekli çatışma halinde olan öğrenci olarak gösterilen **B21**'in sınıf içi ders öğrenme başarı düzeyinin yüksek olduğu anlaşılıyor. Burada bu öğrencinin sürekli öğrenme amacıyla öğretmenlerle karşılıklı tartışma içerisinde olduğu ve öğrenme sürecine muhtemelen eleştirel baktığı ve sorgulama yapabildiğini görüyoruz. Bu tutum ve davranışların öğrenme açısından motivasyon artırıcı faktörler olduğunu vurgulamak gerekir. Bu öğrencinin herkesin her dediğini sorgulamadan ve tartışmadan kabul etmediği söylenebilir.

29- Kendi eşya ve parasını en çok koruyan kimdir?

Bu soru için en fazla oyu alan **B1**, **B13** ve **B27** kodlu öğrencilerin derslerindeki başarıyı korumalarında olduğu gibi, kendilerine ait eşyalarını da o şekilde korumaya çalıştıkları düşünülebilir. Bu öğrencilerin korumacılık anlayışlarının baskın olduğu ve görev ve sorumluluk bilinçlerinin de gelişmiş olabileceğinden bahsedilebilir.

30- Okul eşyalarını korumayan kimdir?

Bu soruya uyan öğrenci olarak gösterilen **B20** kodlu öğrencinin öğrenme başarı düzeyinin düşük olmadığı belirtilmiştir. Bu durumda bu öğrenci için her ne kadar kendine ait eşyalar gibi kendi başarısını da koruduğu ancak bir ölçüde benmerkezcilikten tam olarak çıkmadığı vurgulanabilir. Öteki ve diğerleri duygusunun da sorunlu olabileceği anlaşılıyor.

31- Başkalarıyla sık kavga ve münakaşa eden kimdir?

Bu soruya uyan cevap olarak gösterilen ve **B20** olarak tanımlanan öğrencinin okul eşyalarını korumadığı ve bu soruda tanımlandığı gibi sürekli başkalarıyla kavga ettiği anlaşılıyor. Muhtemelen başkalarının eşyalarını da korumadığından diğer öğrencilerle uyum problemi yaşadığı görülüyor. BU öğrencinin derslerindeki başarı düzeyine bağlı olarak etrafındaki arkadaşlarıyla sağlıklı ilişki kuramadığı anlaşılıyor. Bu öğrencinin başka bir soruya da cevap olarak gösterildiği ve hep başkalarına boyun eğdiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu öğrenci ile ilgili olarak tanımlayıcı olan sorulara dikkat edildiğinde hepsinin birbirini tamamladığı gözleniyor.

32- Başkalarıyla iyi geçinen kimdir?

Başkalarıyla iyi geçinen öğrenciler arasında gösterilen **B39**, ders açısından oldukça başarılıdır. Bu öğrencinin derslerindeki başarıyı arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinde de gösterdiği söylenebilir.

33- En çok kitap okuyan kimdir?

En çok kitap okuyan öğrenci tanımlamasına uyan öğrenci olarak gösterilen **B1** kodlu öğrencinin ders başarılarının oldukça iyi olduğu görülüyor. Bu başarının altında kitap okuma alışkanlığının yattığı düşünülmelidir. Kitap okuma alışkanlığının öğrenme başarısıyla doğrusal ilişkisi olduğunu söyleyebiliriz.

34- Başkalarının aleyhinde konuşan kimdir?

Bu madde de en çok oyu alan **B6** ve **B34** adlı öğrencilerin ders başarılarının iyi olmadığı ve bu başarısızlıklarını, diğer öğrencileri de başka türlü düşük ve kötü göstererek dengelemeye çalıştıkları anlaşılıyor.

35- Zekice buluşlar yapan kimdir?

Zekice buluş yapan öğrenci olarak gösterilen **B27**'nin zekâ düzeyinin ileri olduğu düşünülmelidir. Zekâsını kullanabilen bir öğrencinin her durumda başarılı olacağı kabul edilmelidir. Bu öğrencinin de ders başarısının yüksek düzeyde olduğu izlenmektedir.

36- Sürekli karar vermekte güçlük çeken kimdir?

Bu maddede en çok oyu alan **B19** kodlu öğrencinin başarı düzeyinin sınıf ortalamasının altında kaldığı görülüyor. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin karar verme alışkanlıkları ile öğrenme başarıları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu kabul etmek gerekir.

37- En çok uzlaştırıcı olan kimdir?

Öğrenciler tarafından en çok uzlaştırıcı olarak gösterilen **B49** adlı öğrencinin ders başarı durumunun sınıf ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Bu öğrencinin sosyal ilişkilerini derslerindeki başarıdan daha önemli gördükleri anlaşılıyor. Ya da ders başarısı ile ilgili zayıflıklarını sosyal ilişkilere verdiği değerle aşmaya çalıştığı söylenebilir. Esasında bu öğrencilerin ders başarı durumlarını yükseltmekle diğer öğrenciler tarafından daha fazla dikkate alınacakları bilinci geliştirilebilir. Eğer bu bağlantı iyi kurulabilirse olumlu gelişmelerin gerçekleşebileceği varsayılmalıdır.

38- En çok sinirli olan ve aniden parlayan kimdir?

Burada en çok oyu alan **B5** tanımlamalı öğrencinin ders başarı durumuna bakıldığında, sınıf ortalamasının ortasında olduğu görülecektir. Ancak olaylara verdiği tepkilerde oldukça fevri olduğu ve bu durumun akademik başarı düzeyini olumsuz etkilediği anlaşılıyor. Bu tepkiler makul ve düşünme temelinde izole edilebilirse ders başarı düzeyinin o ölçüde artacağı varsayılabilir.

39- En çok liderlik özelliği olan kimdir?

Bu soruyla ilgili olarak en çok oyu alan **B21** ve **B27** adlı öğrencilerin ders başarı durumlarının sınıf ortalamasının oldukça üstünde olduğunu görüyoruz. Bu tür davranışı olan öğrencilerin derslerindeki başarıyı toplumsal ilişkilere de yansıtılabildiklerini kabul etmek gerekir. Bu öğrenciler derslerdeki liderliklerini arkadaşlarıyla olan münasebetlerinde de daha ilerde olmak şeklinde ortaya koydukları anlaşılıyor.

40- En çok yalan söyleyen kimdir?

En çok yalan söyleyen öğrenci olarak gösterilen **B6** ve **B20** adlı öğrencilerin ders başarı durumları incelendiğinde, **B6** kodlu öğrencinin ders başarısının düşük, **B20** kodlu öğrencinin ise ders başarı düzeyinin normal olduğu görülüyor. Bu öğrencilerin yalan söyleme alışkanlıkları ortadan kaldırılabilir ise daha başarılı olacakları temel bir gerçekliktir.

Fevzipaşa İlköğretim Okulu 4/C Sınıfı Not Ortalamaları

<u>Öğrencinin Adı Soyadı</u>	<u>Ortalaması</u>
1. C1	99
2. C2	84,5
3. C3	85
4. C4	86
5. C5	90
6. C6	68
7. C7	83
8. C8	83
9. C9	76
10. C10	86
11. C11	74
12. C12	70
13. C13	80
14. C14	82
15. C15	92
16. C16	80
17. C17	78
18. C18	92
19. C19	88
20. C20	74
21. C21	78
22. C22	76
23. C23	90
24. C24	88
25. C25	80
26. C26	65
27. C27	77
28. C28	85
29. C29	78
30. C30	79
31. C31	84
32. C32	82
33. C33	72
34. C34	78

BİL - KİM

Sıra No	Öğrenci No	Adı Soyadı	1-En çok sevilen kimdir?	2-Hiç sevilmeyen kimdir?	3-Her zaman herkese yardım etmek isteyen kimdir?	4-Arkadaşlarıyla birlikte olmak isteyen Kim?	5-Herkese yardım etmek istemeyen kim?	6-Yalnızlıktan hoşlanan kim?	7-Arkadaşlarına daima kaba davranan kim?	8-Arkadaşlarına daima kibar davranan kim?	9-Daima tertipli ve düzenli olan kimdir?	10-temizliği, tertip – düzeni boş veren kim?	11-Sevgiye daima sevgiyle karşılık veren kim?	12-Olaylara hep olumsuz yönden bakan kim?	13-Arkadaşlarına hep anlayışla bakan kim?	14-Arkadaşlarıyla alay etmekten hoşlanan kim?	15-Engelli arkadaşlarına iyi davranan kimdir?	16-Engelli arkadaşlarına kaba davranan kimdir?	17-Görevine sadık olan ve zamanında yapan kimdir?	18-Aldığı görevi yerine getirmeyen kimdir?	19-Arkadaşlarının başarısını takdir eden kimdir?	20-Arkadaşlarının başarısını takdir etmeyen kimdir?	21-Haksızlığa tepki gösteren kimdir?
1	46	C1																					
2	58	C2																					
3	74	C3	8																				
4	116	C4																				8	
5	167	C5																					
6	190	C6																					
7	191	C7																			3		
8	194	C8																					
9	195	C9																	5				
10	203	C10																					
11	204	C11																					
12	208	C12											3										
13	216	C13																					
14	232	C14																					
15	233	C15										7		4							3		
16	246	C16																					
17	266	C17																					
18	278	C18																					
19	279	C19																					
20	340	C20																					
21	347	C21																					
22	429	C22																					
23	452	C23																					
24	584	C24		8				6	14						10								
25	648	C25				3	18																
26	768	C26																	6				
27	772	C27	6									7											
28	781	C28																					
29	849	C29																					
30	870	C30																					
31	871	C31																					
32	879	C32																				3	
33	944	C33																					
34	950	C34					9																
35																							
36																							
37																							
38																							
39																							
40																							

BİL KİM (DEVAMI)

Sıra No	Öğrenci No	Adı Soyadı	22-Kendi çıkarımı her şeyden üstün tutan kimdir?	23-Başkalarının fikirlerine saygı gösteren kimdir?	24-Şakadan ve espiriden anlayan kimdir?	25-Şakadan anlamayan ve alınan kimdir?	26-Sürekli dalgın duran kimdir?	27-Başkalarının isteklerine boyun eğen kimdir?	28-Öğretmenlerle en çok çatışan kimdir?	29-Kendi eşya ve parasını koruyan kimdir?	30-Okul eşyalarını korumayan kimdir?	31-Sık sık kavga ve münakaşa eden kimdir?	32-Başkalarıyla iyi geçinen kimdir?	33-En çok kitap okuyan kimdir?	34-Başkalarının aleyhinde konuşan kimdir?	35-Zekice buluşlar yapan kimdir?	36-Sürekli karar vermekte güçlük çeken kimdir?	37-En çok uzlaştrıcı olan kimdir?	38-En çok sinirli olan ve aniden parlayan kimdir?	39-En çok liderlik özeliği olan kimdir?	40-En çok yalan söyleyen kimdir?	
1	46	C1																				
2	58	C2																				
3	74	C3																				
4	116	C4																				
5	167	C5																				
6	190	C6																				
7	191	C7																				
8	194	C8																				
9	195	C9																				
10	203	C10																				
11	204	C11					3															
12	208	C12	3			12																
13	216	C13																				
14	232	C14																				
15	233	C15		4								4					3					
16	246	C16																				
17	266	C17																				
18	278	C18																				
19	279	C19																				
20	340	C20																4			3	
21	347	C21																				
22	429	C22																				
23	452	C23																				
24	584	C24													6	5					6	
25	648	C25						18		8		9							9			
26	768	C26																				
27	772	C27																				
28	781	C28							4													
29	849	C29		4																		
30	870	C30																				
31	871	C31																				
32	879	C32			3																	
33	944	C33																				
34	950	C34																				

4/C Sınıfı “Kimdir Bu” Anketi Değerlendirmesi

1- En çok sevilen kim?

En çok sevilen öğrenci olarak ismi yazılan ve en çok puan alan **C1**'in ders başarı durumu incelendiğinde, sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Başkaları tarafından ilgi görmenin ders başarısına olumlu katkı sağladığı anlaşılıyor. Başkaları tarafından sevilen öğrencilerin üzerlerine düşen sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler olduğu söylenebilir. Çünkü başkaları tarafından sevilmenin olumlu gerekçeleri olması gerekir. Bu gerekçelerden birisi de derslerde olan başarı durumudur.

2- Hiç sevilmeyen kimdir?

Bu soruya uygun olarak seçilen **C27** kodlu öğrencinin ders başarı durumu incelendiğinde, sınıf ortalamasına göre en altlarda olan bir öğrenci olduğu anlaşılıyor. Kendi çevresi tarafından sevilme ve benimsenmemenin ders başarı durumunu olumsuz etkilemiş olduğu düşünülebilir. Sevilmenin olumlu gerekçeleri olduğu gibi, sevilmemenin de olumsuz gerekçelerinin olması doğaldır.

3- Her zaman herkese yardım etmeye çalışan kimdir?

Bu sorudaki tanımlamaya en çok uyan öğrencinin **C24** olduğu anlaşılıyor. Bu öğrencinin ortalaması en yüksek ilk beş arasında olduğunu görüyoruz. O halde yardımseverlik ve sosyal ilişkilerdeki başarının akademik başarıyı olumlu etkilediğinden bahsedilebilir. Burada duyuşsal alan değerleriyle ilgili bir yeterlikten de söz edilebilir.

4- Herkese yardım etmek istemeyen kimdir?

Bu soru için uygun olduğu belirtilen **C6**'nın ders başarı durumunun da oldukça kötü olduğu anlaşılıyor. Sosyalleşme ve insan ilişkilerinin derslerdeki başarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

5- Daima arkadaşlarıyla birlikte olmayı isteyen kimdir?

Bu soruya cevap olarak ismi geçen **C25**'in ders başarı düzeyi kontrol edildiği zaman, sınıf içerisinde başarı düzeyi en yüksek 5 öğrenci arasında olduğu görülmektedir. Bu durum bir öğrencinin akademik başarı düzeyi ne kadar yüksek olursa sosyal ilişkilerde de o kadar başarılı olduğunu gösteriyor. Aynı şekilde sosyal ilişkilerde başarılı olan öğrencilerin öğrenme başarılarının da o düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

6- Yalnızlıktan hoşlanan kimdir?

Anket maddelerinden olan bu soruyla tanımlandığı ifade edilen **C34**'ün ders başarı düzeyinin sınıf ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Burada da sosyalleşme ile ders başarı düzeyinin doğrudan ilişkili olduğu iddia edilebilir.

7- Arkadaşlarına daima kaba davranan kimdir?

Bu soru için daha sık adı geçen öğrenci olan **C25**'in ders başarı düzeyinin düşük olmadığı ve sınıf ortalaması düzeyinde olduğu görülüyor. Bu durumda etkili olabilecek

aileden alınan sosyal destek, sosyal çevre ve arkadaş çevresinin olumlu yaklaşımlarıyla beraber yürütülen öğretim etkinliklerinin kalitesinden bahsedilebilir.

8- Arkadaşlarına daima kibar ve nazik davranan kimdir?

En yüksek tercih puanı olan C24'ün sınıf ders başarı düzeyinin sınıf ortalamasının bir hayli üzerinde olduğu görülmüştür. Bu değerlendirmeye bağlı olarak sosyal ilişkilerde ortaya konulan olumlu tutum ve davranışların akademik başarıyı olumlu desteklediği ve etkilediği anlaşılıyor. Kısacası bu olumlu davranışlar derslere aynı şekilde olumlu yansımıştır.

9- Daima tertipli ve düzenli olan kimdir?

Bu soruda tanımlanan öğrenci olarak öğrenciler tarafından seçilen C24'ün derslerindeki başarısının Belli bir düzen içerisinde yükseldiğini söyleyebiliriz. Çünkü bu öğrencinin ortalamasına bakıldığında orada da bir tertip ve düzenin olduğu görülüyor.

10- Temizliği ve tertip düzeni boş veren kimdir?

En fazla öğrenci tercihini alan C27, derslerinde başarılı olmadığı kendini gösteriyor. Bu öğrenci için sosyal yaşamındaki düzensizliğin derslerine de yansımış olduğu düşünülebilir. Esasında ders bir tertip ve düzen olayıdır. Önceden yapılan plân ve program söz konusudur. Bu bakış açısıyla sosyal yaşamda tertip ve düzeni olanın derslerinde de tertipli ve düzenli olacağı anlaşılıyor.

11- Sevgiye daima sevgiyle karşılık veren kimdir?

Bu soruya davranış itibarıyla en çok karşılık geldiği düşünülen öğrenci olan C15'in ders başarı ortalamasının sınıfın en yüksek öğrencisi olduğunu gösterdiği görülmektedir. İnsan sevgisinin ve başkalarına da değer vermenin bir özgüven, eleştirel düşünebilme ve empatik beceri ifadesi olduğu unutulmamalıdır. Böyle bir öğrencinin kendisinin de başaracağına inandığı ve bunu gösterdiği iddia edilebilir.

12- Olaylara hep olumsuz yönden bakan kimdir?

Bu soru için en yüksek oyu alan C12 kodlu öğrencinin başarı ortalaması durumunun sınıf ortalamasına göre çok kötü/düşük olduğu belirtilmiştir. Burada başarmak için önce başarılacağına inanmak gerektiği gibi bir gerçekliğin akla getirilmesi gerekir. Karamsarlık ve kötümserliğin başarıyı olumsuz etkilemiş olduğu düşünülmelidir.

13- Arkadaşlarının durumuna hep anlayışla bakan kimdir?

Bu sorudaki davranışı en çok gösteren öğrenci olarak tanımlanan C15'in ders başarı düzeyinin de diğer olumlu davranan öğrencileri gibi yüksek olduğu gözüküyor. Her öğrencinin durumuna hep anlayışla bakabilen bir öğrenci için çoklu düşünebildiği söylenebilir. Çoklu düşünmenin başarı endeksli olacağı unutulmamalıdır.

14- Arkadaşlarının durumuyla alay etmekten hoşlanan kimdir?

Bu durumla ilgili olarak en çok oyu alan öğrenci olan C24'ün ders başarı durumuna bakıldığında davranışıyla başarısı arasında ters bir orantının olduğu anlaşılıyor. Oldukça istisnai bir durum olarak değerlendirilebilir. Ayrıca aile ortamından kaynaklanan bir olumsuz davranış olarak değerlendirilebilir. Bu öğrenci için bir ölçüde bencillikten de

söz edilebilir. Arkadaşlarının durumuyla alay edebilmek için kendi durumunun onlarinkinden daha iyi olması gerektiğini düşünüyor olabilir. Sosyal açıdan olumsuz olarak değerlendirilen bu davranışın bir ölçüde öğrencinin kendisine başarılı olma zorunluluğu getirdiğini varsaymak yerinde olacaktır.

15- Engelli arkadaşlarına karşı anlayışla davranan kimdir?

Bu soru hiçbir öğrenci tarafından cevaplanmamıştır. Bunun gerekçesi araştırıldığında, sınıfta Engelli/dezavantajlı öğrencinin bulunmadığı görülmüştür.

16- Engelli/dezavantajlı arkadaşlarına kaba davranan kimdir?

Bu soruda doğal olarak cevaplanmamıştır. 15 ve 16. sorulara cevap verilmemiş olmasından, öğrencilerin gerçekten bu anket maddelerini okuyarak ve gerçekçi değerlendirmeler yaptıkları anlaşılmıştır. Bu durumda çalışmanın güvenilirliğini artıracak kabul edilmelidir.

17- Daima görevine sadık, görevini zamanında yapan kimdir?

Burada en çok oyu alan öğrenci C9'un ders başarı seviyesinin sınıf ortalamasının oldukça üstünde olduğu görülüyor. Bu başarıda öğrencinin üzerine aldığı sorumluluğunu yerine getirme davranışının etkili olduğu düşünülebilir.

18- Aldığı görevi yerine getirmeyen kimdir?

Burada da oyların çoğunu alan C26'nın diğerlerine benzer şekilde sınıf ortalamasının altında olduğu görülüyor. Sosyal yaşamdaki sorumsuzluğun derslerdeki olumsuzluğa yansıdığı görülmektedir.

19- Arkadaşlarının başarısını ve iyi yönlerini takdir eden kimdir?

Bu soruya karşılık olarak denk düştüğü iddia edilen öğrencilerden olan C15 ve C5'in ders notlarına bakıldığında, en yüksek 5 öğrencinin başarı puanları içerisinde oldukları anlaşılıyor. Başkalarının başarılarını takdir etmek, kazan kazan ilkesine dayalı bir rekabet anlayışına sahip olmak, başkalarının elde ettikleri başarıya nasıl ulaşılacağını sorgulayarak noksanlarını tamamlayabilen öğrencilerin akademik başarılarının da yükseleceği temel bir gerçekliktir.

20- Arkadaşlarının başarısını ve iyi yönlerini takdir etmeyen kimdir?

En çok oyu alan öğrenci olan C32'nin ders başarı düzeyi incelendiğinde, sınıf ortalamasının biraz üzerinde olduğu gözleniyor. Bu öğrencinin grup çalışmasından ziyade bireysel başarıya odaklı olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Ders başarı durumunun çok iyi olmamasından dolayı başkalarının başarılarını onaylanması ve teşvik edilmesi manasındaki grup çalışmalarına önem verilmelidir. Bu öğrencinin kendisinin de bu bilinçte olması gerekir.

21- Haksızlığa tepki gösteren kimdir?

Bu soru için aday gösterilen öğrenci olan C4'ün notlarının ortalaması yine sınıf ortalamasının üstündedir. Haksızlık karşısında susmayan, özgür iradesini ortaya koyabilen, haklarını savunabilen bir öğrencinin öz yeterlik ve sorumluluk bilincine sahip

olduğu düşünülen bu öğrencinin ders başarı durumunu da kendi hakkı olduğu şeklinde bir algı sahibi olması gerektiği kabul edilebilir.

22- Kendi çıkarlarını her şeyden üstün tutan kimdir?

Burada bu soru için **C12** en yüksek oyu almıştır. Bu öğrencinin ders başarı durumunun daha önce de gözlemlendiği gibi sınıf içerisinde en başarısız öğrencilerden olduğu anlaşılıyor. Bu başarısızlıkta muhtemelen hep kendisini ön plânda tutuyor olmasının olabileceği düşünülebilir. Bu öğrencinin bencillik duygusunda sıyrılması ve empatik becerilerini geliştirmesi gerekir.

23- Başkalarının haklarını savunan, fikirlerine değer veren kimdir?

En yüksek tercih oyunu alan **C15** sınıf içi ders başarı düzeyi olarak en yüksek başarıya sahip olduğu kabul edilmektedir. Hep yeni fikirlere açık olmak gibi bir olumlu tutum ve davranışın aynı zamanda başarıyı da yükselttiği ifade edilebilir.

24- Şakadan, espi den anlayan, hoşlanan kimdir?

Bu soruya cevap olarak en çok adı geçen öğrenci olan **C29**, ders başarı düzeyi olarak sınıf ortalamasının üstünde olduğunu biliyoruz. Bu öğrencinin sosyal ilişkilerinde ortaya çıkan başarısı, hayata ılımlı bir çerçeveden bakıyor olabilmemesinin bir sonucu olabileceği düşünülebilir.

25- Şakadan anlamayan, alınan kimdir

Şakadan hoşlanmayan öğrenci demek, başkalarıyla samimi ve içten iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan öğrenci demektir. Bu davranış biçimine uyan öğrenci olarak belirlenen **C32**'dir. Bu öğrencinin ders başarı ortalamasının sınıf ortalamasının üzerinde olduğu görülüyor. Bu öğrencinin içine kapanıklığının bu durumda ders başarısını etkilemediği gibi gözükse de, ilerde olumsuz sonuçları olacağı, bu olumsuz sonuçların ders başarısını da olumsuz etkileyeceği gözden ırak tutulmamalıdır. Çünkü bu tür bir kişilik geliştirmiş öğrencilerin diğerleriyle olan arkadaşlık ilişkilerini çok kolayca koparabilecekleri ifade edilebilir.

26- Sürekli dalgın duran kimdir?

Bu soru için de en çok öğrenci tercihini alan **C12**'nin ders başarısının sınıfın başarı durumuna göre oldukça kötü olduğu bellidir. Bu öğrencinin daima içine kapanık ve sosyal ilişkilerinin de bu ölçüde sağlıklı olmadığı anlaşılıyor. Bu tür öğrencilerin aşamadıkları sorunlarının olduğu bu yüzden hep o sorunlarla yaşadıkları düşünülmelidir. Bu öğrencilerin daha fazla sosyal ve psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

27- Her zaman başkalarının istek ve önerilerine boyun eğen kimdir?

Bu soruya cevap olarak seçilen öğrenci **C11**'dir. Ders ortalaması olarak sınıf düzeyinin çok altında olduğu anlaşılan bu öğrencinin öz güven ve karar mekanizmalarının sorunlu olabileceği unutulmamalıdır. Çünkü bu öğrenci duyuşsal alan değerlerinden olan ve kendince doğru yanlış kavramlarıyla ilgili olarak sıkıntıları olduğu görülüyor. Bu durumun ders başarı düzeyini etkilemiş olabileceği düşünülebilir. Günümüzde öğrencilerimizin en temel sorunlarından olan bu durumda öğrenciler diğerlerine "hayır" demekte zorlanırlar, gerekçe üretmezler ve alternatif ileri süremezler.

28- Öğretmenlerle en çok çatışan kimdir?

Bu soru için en çok oyu alan **C25** kodlu öğrencinin ders başarı düzeyi olarak en iyi öğrencilerden olduğu görülüyor. Bu öğrenci için sorgulayabilen, öğrenmeyi öğrenebilmiş, soru sorma becerisini geliştirmiş ve mutlaka sorgulayarak öğrenmeyi netleştiren birisi olduğu düşünülebilir. Bu tutum ve davranışların öğrenmede önemli faktörler olduğu bilinmektedir.

29- Kendi eşya ve parasını en çok koruyan kimdir?

Bu soru için öğrenciler tarafından değerlendirilen öğrenci olan **C28**'in sınıf içi ders başarı düzeyinin sınıf ortalamasına göre gerilerde kaldığı anlaşılıyor. B tür öğrencilere, kendi eşyalarında olduğu gibi ders başarısının da esasında kendisine ait olduğu bilinci kavrattılırsa muhtemelen başarı düzeylerinin de yükselebileceği varsayılabilir. Hatta bu öğrencilere öğrenmenin öğretilmesiyle ders bilgilerine de kendisinin ulaşması sağlanarak olumlu gelişmeler sağlanabilir.

30- Okul eşyalarını korumayan kimdir?

En çok tercih oyunu alan **C22** kod nolu öğrencinin başarı düzeyinin sınıf ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin muhtemelen sınıf içi ders başarısını da okula ait malzemeler gibi gördükleri düşünülebilir. O zaman bu öğrenciler için okul eşyalarının ve ders başarısının da kendilerine ait öz malları olduğu bilinci yerleştirilmelidir. O zaman ders başarı düzeyinin olumlu etkileneceği ifade edilebilir.

31- Başkalarıyla sık sık kavga ve münakaşa eden kimdir?

Bu soru için çoğunluğun işaret ettiği öğrenci olan **C25**'in derslerinde oldukça başarılı olduğu, ancak arkadaş ilişkileri çerçevesinde sosyal ilişkilerde sorunlu olduğu gözüküyor. Aileden veya sosyal çevreden kaynaklanan bu sorunun giderilerek öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulması sağlanabilirse akademik başarının daha da artacağı belirtilebilir. Elbette ki kavga ve münakaşa konuları ve münakaşa ve kavganın seyri de iyi analiz edilerek ona göre tedbirler alınabilir.

32- Başkalarıyla iyi geçinen kimdir?

Ders başarı düzeyi olarak sınıfın en iyisi olan bu öğrencinin **C15** olduğu gözüküyor. Bu öğrencinin sosyal ilişkilerdeki başarı ve uyumunun aynı zamanda ders başarısını da olumlu etkilemiş olduğu göze çarpıyor. Bu davranışların ödüllendirilmesi diğerleri için de teşvik edici olabilir.

33- En çok kitap okuyan kimdir?

Bu durumda en çok oyu alan **C25**'in ders başarı düzeyinin çok iyi olduğu belirtilmiştir. Elde edilen başarının ders kitaplarını da muhtemelen kapsayan çok kitap okumaya bağlamak gerekir. Şüphesiz kitap okuma alışkanlığı geliştirmiş bir öğrencinin akademik başarısının da bundan olumlu etkilenmesi beklenir.

34- Başkalarının aleyhine konuşan kimdir?

Başkalarının aleyhine konuşan öğrenci olarak seçilen **C24**'ün ders başarı puanının iyi olmasına karşın başkalarının aleyhine konuşuyor olmasından başkalarının

başarısını kıskandığı düşünülebilir. Hoş olmayan böyle bir davranıştan vazgeçirici önlemlerin alınması daha uygun olacaktır. Böylece bu öğrencinin paylaşarak ve yardımlaşarak başarısının daha da artacağı bilinmelidir.

35- Zekice buluşlar yapan kimdir?

Katılımcı öğrenciler tarafından zekice buluşlar yapan öğrenci olarak **C24** seçilmiştir. Bu öğrencinin derslerinde oldukça başarılı olduğu görülüyor. Zekice buluşlar yapan öğrencinin araştıran ve yaparak – yaşayarak öğrenmeyi tercih eden bir öğrenci olduğu söylenebilir. Esasında bütün öğrencilerin bu şekilde yönlendirilmeleri ders başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Aktif ve yapılandırmacı öğretim yaklaşımı için bu tür çalışmalar olmazsa olmazlardır.

36- Sürekli karar vermekte güçlük çeken kimdir?

Bu soru için en çok oyu alan öğrencinin **C15** olduğu gözlenmektedir. Bu öğrencinin ders başarı düzeyinin sınıf ortalamasına göre iyi olduğu için karar vermekte güçlük çekmesinin muhtemelen yanlış karar verme korku ve kaygısından kaynaklanıyor olması muhtemeldir. Bu tür davranışlar sergileyen öğrencilerin karar mekanizmalarının güçlendirilmesine dönük desteğe ihtiyaçları olabileceği unutulmamalıdır.

37- En çok uzlaştırıcı olan kimdir?

C20 bu soru için en yüksek oyu almıştır. Bu öğrencinin ders başarı durumunun sınıf ortalamasının altında kaldığı anlaşılıyor. Bu öğrencinin uzlaşmacı davranışlarından bir ölçüde derslerdeki başarısızlığı kapatmak isteği ve en azından kendi durumunda olan ve daha iyi durumda olan öğrencilerle daha iyi ve uzlaşmacı ilişkilerle durumunu düzeltmeye çalıştığı düşünülebilir. Bu öğrencinin davranışlarının doğru olması ilerleyen zamanlarda daha başarılı olacağına işaret ediyor.

38- En çok sinirli olan aniden parlayan kimdir?

Katılımcı öğrenciler tarafından bu soruya cevap teşkil edeceği düşünülen **C25**'in derslerinde herhangi bir problemi olmadığı görülüyor. Ancak bu öğrencinin öfkesini kontrol edememesinin kaynağında başka psikolojik sorunların olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu öğrencinin ailesini de süreç katarak bu sorunun üstesinden gelinmeli ve böylece başarının artırılması sağlanmalıdır.

39- En çok liderlik özelliği olan kimdir?

Bu soru için en çok oyu alan **C24**'ün ders başarı düzeyinin oldukça yüksek olduğu bellidir. Bu öğrencinin diğer arkadaşları nezdinde lider ve yönlendirici olmasından kendi derslerini ve kendi öğrenmesini de gayet iyi yönettiğini düşünebiliriz. Çünkü öğrenmenin de bir yerde bir yönetim olayı olduğu unutulmamalıdır.

40- En çok yalan söyleyen kimdir?

En fazla oyu alarak en çok yalan söyleyen öğrenci konumuna konulan **C20**'nin ders başarı düzeyinin diğer öğrencilere göre biraz geri olduğu anlaşılıyor. Bu öğrenciyle yakından ilgilenilmeli ve yalanın çok kötü bir alışkanlık olduğu bilinci geliştirilmelidir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Genel olarak anket soruları ve verilen cevaplar incelendiği zaman, seçilen öğrencilerin kendilerine yakıştırılan davranışlarla sınıf içi ders başarı düzeyleri arasında yakın bir ilişkinin olduğu belirtilebilir. Bu ilişkinin doğrusal bir ilişki olduğu ancak bu duruma ters düşen istisnai durumlardan da bahsetmek gerekir. Bu olumsuz ilişkinin istisnai de olsa ortaya çıkmasında öğrencilerin kendi içsel sorunları ile dış çevreden kaynaklanan öğrenmeyi ve ders çalışmayı engelleyen birtakım sorunların etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırma katılımcıları olan 4/B ve 4/C sınıfları olmak üzere her iki sınıfta yapılan anket uygulamasında bazı durumlarda birbirinden farklı sonuçlara da ulaşılmıştır. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında bu öğrencilerin bireysel farklılıklarının, eğitim ve öğretim etkinliklerindeki kalitenin, sosyal ve doğal çevrenin etkisinden bahsedilebilir. Ancak araştırmadan genel olarak ortaya çıkan sonuçlarda, akademik/sınıf içi öğrenme başarısı ile öğrencilerin tutum ve davranışları arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Örneğin ilk soruda, “en çok sevilen kim?” in karşılığı olarak seçilen öğrencinin ders başarı durumunun da oldukça yüksek olduğu belirtilmiştir. Kısacası sınıf içerisinde olumlu davranışlara sahip olan öğrencilerin genel olarak sınıf içi başarı düzeyleri de yüksektir. Aksi durum için de aynı durum söz konusudur. Sınıf içi sosyal tutum ve davranışları olumsuz olan öğrencilerin bu durumlarının sınıf içi ders başarılarını da olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada her iki sınıfta da öğrenciler hem kendi arkadaşları ve hem de bizzat kendileri ile ilgili de anket maddelerinde tanımlanan kişiler olarak öğretmenlerini aydınlatıcı ve bilgilendirici cevaplar vermişlerdir. Öğretmenlerin bu sonuçlara bağlı olarak eğitim ve öğretim uygulamalarını daha fazla bireyselleştirmeleri ve daha özel olarak bire bir öğrenci sorunlarına yaklaşımları beklenir.

Bu çalışmada ortaya çıkan zıtlık ve farklılıklar konusunda sınıf öğretmenleri öğrencilerine daha fazla zaman ayırarak istenmeyen ve olumsuz olarak ifade edilebilecek davranışların ortadan kaldırılması ve olumlularıyla değiştirilebilmesi için grupla ve bireysel psikolojik danışmanlık uygulamalarına ağırlık verebilirler. Bu çalışmanın en spesifik yararlarından birisi de budur. Böylece öğrencilerin ders başarıları ve buna bağlı olarak ta olumlu davranışları da daha olumlu ve ileri düzeylere taşınmış olacaktır. Diğer yandan öğrenci aileleri ile de çalışmalar organize edilip onlarla müşavirlik şeklinde çalışma ve uygulamalı çalışmalar yapılabilir. Diğer öğretmenlerle ortak çalışılması ve her ders içerisinde bir ölçüde değerler eğitimi boyutunda özel ve diğer öğretmenlerin bu konudaki uygulama ve çalışmalarını destekleyen çalışmalar yapılabilir.

Ders başarı durumları ile belirtilen özellikler arasındaki ilişkiyi çok başarılı bir şekilde olumlu kurabilmiş öğrenciler için ise, içsel ve dışsal pekiştireçler devreye sokularak diğer öğrencilerin dolaylı duygusallık yaşamaları ve akabinde aynı ödül ve pekiştireçlere ulaşma çabası içerisine girmeleri sağlanabilir. Bu uygulamalarla öğrencilerde istenmeyen davranışlar olarak ortaya çıkan olumsuzlukların üstesinden gelinebilir. Olumsuz davranışları olduğu iddia edilen öğrencilerle daha fazla ilgilenilerek bu olumsuzluklara fırsat verilmemelidir.

Sınıf dışı etkinlikler ekstra ve örtük programlar yoluyla ve ailelerin katılımlarıyla organize edilebilir. Böylece olumsuz davranışlar sergileyen öğrencilerin daha sosyalleşmeleri, kültürlenmeleri ve sağlıklı iletişim becerilerine sahip olmalarına zemin hazırlanmış olacaktır. Tüm bu konularda sınıf öğretmenleri ve rehberlik servislerinin çok etkili çalışmalar yapmaları gereği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin önkoşul öğrenmeler olarak edindikleri öğrenmeler açısından açıklarının kalmaması önemlidir. Diğer yandan

öğrencilerin duyuşsal alan öğrenme ve kazanımlarının daha kuvvetli olarak tahkim edilmesi bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle ilgili olarak yürütülmesi gereken çalışma ve uygulamalarda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, önkoşul öğrenmeleri ve giriş davranışları belirlenip değerlendirilmeli ve ondan sonra bilginin hiyerarşik yapısı çerçevesinde programlar düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Arıcak, T. (2004). Sınıf içi disiplin. M. Gürsel, H. Sarı, B. Dilmaç (Ed). *Sınıf yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Ataman, A. (2000). "Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Küçükahmet, L. (Editör). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*, 171-191. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *International Journal of Social Science*, 28, 413-427.
- Çağlar, D. (2000). *Aile eğitimi*. Özel Eğitimde Aile Eğitimi Sempozyumu. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Erden, M. (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Erden, M. (2008). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği (ikinci baskı)*. Sistem Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları
- Fontana, D. (1985) *Classroom control understanding and guiding classroom behaviour*. London: British Psychological Society.
- Gündüz, Y (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi, okul yönetimi, sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. *Sınıf yönetimi*. (Editor: Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2005). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. *Sınıf yönetimi*. (Editor: Emin Karip), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şenay, K. (2011). *İlköğretim okulları birinci kademede görevli yönetici ve öğretmen algılarına göre istenmeyen öğrenci davranışları ve önleme yöntemleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul.
- Şentürk, H. ve Oral, B. (2008). Türkiye’de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı araştırmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (26), 2-13.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Ed). *Sınıf yönetimi içinde* (s. 42-56), Ankara: Öğreti Yayınları
- Taş, A. (2005). *Sınıf yönetimini etkileyen etkenler. Etkili sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayınları.
- URL-1:<http://www.psşkoloji.gen.tr/> 2008
- URL-2:RAM yayın ve çalışmaları
- URL-3:<http://www.okulpdr.net/oksdwn.htm>/2008

- Yener, F. (2011) *Sorunlu öğrenci davranışlarının çözümünde yönetici ve öğretmenlerin rol model davranışlarının önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Yiğit, B. (2005). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışlarının yönetimi. *Sınıf Yönetimi* (185–204), M. Şişman ve S. Turan (Ed.), Ankara: PegemA Yayıncılık

ANKET

KİM BU?

AÇIKLAMA/YÖNERGE

Bu bir sınav değildir. Bu teknik bulunduğunuz sınıf içerisinde nasıl tanındığınızı anlamak için hazırlanmıştır. Aşağıda kendinizi veya sınıf arkadaşlarınızı tasvir eden birçok soru bulunmaktadır. Her soruyu dikkatle okuyunuz ve siz dahil sınıf arkadaşlarınızdan kim tarif ediliyorsa o sorunun sonunda ayrılan noktalı kısma o arkadaşınızın adını ve soyadını yazınız. Bir arkadaşınızın adını birden fazla yere yazabilirsiniz. Eğer bu tarife uyan bir arkadaşınız yoksa o soruyu geçiniz. Kendinize uygun tanımlama gelir ise “kendim” deyip işaretleme yapabilirsiniz. Verdiğiniz cevapları arkadaşlarınıza göstermeyiniz. Anket çerçevesinde verilen bilgiler etik ilkeler çerçevesinde korunacaktır ve kesinlikle paylaşılmayacaktır. Öğrenci isimleri kodlanacak ve isimler kullanılmayacaktır.

Adı Soyadı:

Sınıf ve No:

- 1-En çok sevilen kimdir?
- 2-Hiç seilmeyen kimdir?.....
- 3-Her zaman herkese yardım etmeye çalışan kimdir?
- 4-Herkese yardım etmek istemeyen kimdir?
- 5-Daima arkadaşlarıyla birlikte olmak isteyen kimdir?.....
- 6-Yalnızlıktan hoşlanan kimdir?.....
- 7-Arkadaşlarına daima kaba davranan kimdir?
- 8-Arkadaşlarına daima kibar ve nazik davranan kimdir?
- 9-Daima temiz ve tertipli olan kimdir?.....
- 10-Temizliği ve tertip düzeni boş veren kimdir?.....
- 11-sevgiye daima sevgiyle karşılık veren kimdir?
- 12-Olaylara hep olumsuz yönden bakan kimdir?
- 13-Arkadaşlarının durumuna hep anlayışla bakan kimdir?
- 14-Arkadaşlarının durumu ile alay etmekten hoşlanan kimdir?
- 15-Engelli arkadaşlarına karşı anlayışla davranan kimdir?
- 16-Engelli arkadaşlarına karşı her zaman kaba davranan kimdir
- 17-Daima görevine sadık ve görevini zamanında yapan kimdir?.....
- 18-Aldığı görevi yerine getirmeyen kimdir?
- 19-Arkadaşlarının başarısını ve iyi yönlerini takdir eden kimdir?
- 20-Arkadaşlarının başarısını ve iyi yönlerini takdir etmeyen kimdir?
- 21-Haksızlığa tepki gösteren kimdir?
- 22-Kendi çıkarını her şeyden üstün tutan kimdir?
- 23-Başkalarının haklarını savunan fikirlerine değer veren kimdir?
- 24-Şakadan, espriden anlayan hoşlanan kimdir?
- 25-Şakadan anlamayan, alınan kimdir?

- 26-Sürekli dalgın duran kimdir?
- 27-Her zaman başkalarının istek ve önerilerine boyun eğen kimdir?
- 28-Öğretmenlerle en çok çatışan kimdir?
- 29-Kendi eşya ve parasını en çok koruyan kimdir?.....
- 30-Okul eşyalarını korumayan kimdir?
- 31-Başkalarıyla sık sık kavga, münakaşa eden kimdir?
- 32-Başkalarıyla iyi geçinen kimdir?
- 33-En çok kitap okuyan kimdir?.....
- 34-Başkalarının aleyhine konuşan kimdir?.....
- 35-Zekice buluşlar yapan kimdir?
- 36-Sürekli karar vermekte güçlük çeken kimdir?.....
- 37- En çok uzlaştırıcı olan kimdir?.....
- 38-En çok sinirli olan aniden parlayan kimdir?
- 39-En çok liderlik özelliği olan kimdir?
- 40-En çok yalan söyleyen kimdir?.....

Extended Abstract

In this study, it had been tried to find out the most favorable and unfavorable manner and behaviors of the chosen sampling primary education two 4th class students depending on the cognitive comments, life story and experiences related to each other's and these features of the students' related to child development were compared with their school learning success. According to the data handed it had been focused on the subject that if there was a correlation between the students' school learning success and the most favorable and unfavorable manner and behaviors. In the suggestions about that found results it was explained that there was a necessity to be busy with more social and psychological researches on the reasons of the found results. The importance of having enough information about the students' background knowledge before they were interested in formal education derives from being one of the main variables of gaining the wanted behaviors and knowledge in the frame of present curriculum. It may be easier to make clear and correct comments on the students' entering and trendiness behaviors with the help of this technique applied by us which may be developed in some other dimensions. These researches and activities will provide the teachers and guidance counselors some more help and support new researches, curriculum development and problem solving activities. In this research two primary 4th year classes' students studied on. The students' point of views was collected by a questionnaire prepared by some experts of the National Education Ministry. The given answers were evaluated one by one and as a result it was understood that the students having the most favorable manner and behaviors were more successful and the other students having the most unfavorable manner and behaviors were less successful about classroom learning and teaching activities. But of course there were some expectations too. For that reason, it was planned to study on the reasons derived from the family and environment.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE FEN ÖĞRETİMİNDE TEKNOLOJİNİN ROLÜ¹

THE ROLE OF TECHNOLOGY ON SCIENCE TEACHING IN PRESCHOOL EDUCATION

Nilüfer OKUR AKÇAY

Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye
E-posta: nilokur-7@hotmail.com

Medera HALMATOV

Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Bilal MACUN

Okul Öncesi Eğitimi, Eğitim Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı, Türkiye

Özet

Teknoloji günümüzde her yaştan ve her gruptan kişiler için vazgeçilmez olup birçok alanda kullanılmaktadır. Özellikle eğitim alanında kullanılmasıyla, eğitimin kalitesi artmakta ve eğitim-öğretim süreci öğrenciler açısından daha zevkli hale gelmektedir. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda yer alan ve çocuklara yönelik hazırlanan uygulamaların, çocukların eleştirel düşünebilmeleri, problemlere farklı çözüm yolları bulabilmeleri, farklı olaylarda karşılaştırma yapabilmeleri, gözlem yapma yeteneklerini geliştirip dikkat sürelerini arttırabilmeleri açısından oldukça faydalı olmaktadır. Araştırmanın amacı bilgisayar ve tablet uygulamalarının hayvanlar ve özellikleri konusunun öğretilmesinde akademik başarıya etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın örneklemini, 2014-2015 öğretim yılının bahar döneminde Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfına devam eden 41 çocuk oluşturmaktadır. Rastgele olarak belirlenen öğrencilerden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bunlar; Deneysel Grubu (DG, N=20) ve Kontrol Grubu (KG, N=21) şeklinde belirlenmiş olup deney grubuna bilgisayar animasyonları ve tablet uygulamaları ile öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretmen taklit, oyun, boyama gibi etkinlikler ile öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Dört hafta süren araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan testler (eşleştirme testi, boyama testi) ve ailelerin, çocukların, öğretmenin yapılan bilgisayar ve tablet uygulamalarına ilişkin görüşlerini elde edebilmek amacıyla görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda teknolojinin kullanıldığı grubun başarısının diğer gruba göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, fen, okul öncesi eğitimi.

Abstract

Technology is indispensable nowadays for people of all ages and all groups are used in many fields. In particular, using in education, increasing the quality of education and is becoming more enjoyable with regard to students for the teaching-education process. Computers, tablets and smart phones is located and prepared for children implementation of children's can critical thinking, they can find different solutions to problems, they can compare the different events for their ability to increase their attention span to develop their ability to observe is quite useful. Due to science lesson children can easily acquire these properties. In this research the use of computer and tablet applications effect on academic achievement of the topic of animals and it features were examined in pre-school education. The sample of this study consists of 41 children who continue to the kindergarten of the Ministry of National Education in the city of Ağrı in the spring of 2014-2015 academic year. Two groups of randomly selected students were formed. In this study identified two groups that one of them was the experimental group (EG, N=20) which teaching computer animation and tablets applications were used and the other group was control group (CG, N=21) that teacher used classic method for teaching. The study process for four-week and for data collection tool to measure the learning of the children in the study tests (mapping test, painting test) and in order to be able to obtain

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 2016 yılında düzenlenen International Conference on Research in Education & Science konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

opinions of families, children and teacher about computer and tablet applications, interview forms prepared by the researchers were used. The result of the research has been found that the success of group technology is higher than the other group.

Keywords: technology, science, preschool education

GİRİŞ

Günümüzde toplumlar sosyal, kültürel ve ekonomik yönden sürekli gelişmektedirler. Bu gelişmeye neden olan etmenlerin içerisinde teknolojiye yer almaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde; bilgisayarlar ve tabletler okul öncesi dönem çocukları için önemli bir yere sahip olmaya başlamıştır. Çocukların teknolojiyi kullanabilmeleri için ailelere ve eğitimcilere önemli derecede görev düşmektedir. Çocukların teknolojinin yararlarını kavrayabilmeleri için eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araçların kullanılması gerekmektedir.

Teknolojinin hızla ilerlemesi eğitim alanında da yaygın olarak kullanılmaya başlanmasına neden olmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde teknolojik araçların yaygın olarak kullanılması, özellikle okul öncesi dönemde kullanılması, çocukların görsel ve işitsel olarak dikkatini çekmelerine neden olmakla birlikte teknoloji uygulamalarının çocuklarının farklı gelişim alanlarına yönelik etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Yücelyiğit ve Aral, 2016). Gimbert ve Cristol (2004), teknolojinin okul öncesi dönemde eğitim öğretim sürecinde kullanılması ile çocukların sosyal, bilişsel ve dil becerilerinin önemli ölçüde gelişim gösterdiğini ifade etmektedirler.

Teknolojinin öğretim sürecinde kullanılması akıllara bilgisayar destekli eğitimi getirmektedir. Bilgisayar destekli eğitim, eğitim-öğretim sürecinde bilgisayarların, tabletlerin süreç içerisinde aktif olarak kullanıldığı, eğitimcinin rehber görevi üstlendiği etkinlikler olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre, bilgisayar destekli eğitim, eğitim-öğretim sürecinde öğretilecek içerik ve faaliyetlerin bilgisayarlar aracılığıyla aktarılmasıdır (Hamafin ve Peck, 1988). Shute ve Miksad (1997) bilgisayar destekli eğitimin okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel gelişimine etkisini incelemişler ve elde edilen verilerin analizi sonucunda bilgisayar destekli eğitim verilen deney grubunun sözel ve dil becerilerindeki artışın daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Alessi ve Trollip (1991) de bilgisayarın okul öncesi eğitimde kullanılmasının; çocukların eğitimsel sürece katılması, materyal ile etkileşimde olan çocuklar tarafından bir araç olarak kullanılması, çocuğun bilgileri aklında tutması, akıcılığı sağlamak ve çocukların öğretilen konuyu öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmesi açısından önemli olduğu görüşündedirler. Eğitimciler ve aileler, bilgisayar destekli eğitimi kullanarak çocuklara uygun öğrenme ortamları hazırladıklarında, onların öğrenme süreçleri üzerinde olumlu bir etkiye neden olmaktadır (Kangal ve Özkızıklı, 2015). Erken çocukluk döneminde bilgisayarların kullanılması, çocukların kalıcı öğrenme sağlamaları açısından oldukça önemlidir. Eğitimciler, çocuklara verecekleri konu ve kavramları planlayarak, sınıf içerisinde kullanacağı tekniklerle bilgisayar programlarını kaynaştırmalıdır. Bilgisayar programlarının, çocukların gelişimsel özelliklerine göre hazırlanmış ve onları destekleyecek yönde, çocuğa verilen eğitimin amaçlarına uygun ve diğer okul öncesi eğitim materyalleri ile birlikte kullanılması gerekmektedir. Bilgisayar programları eğitim programını aksatmayacak, çocukların eğitimlerini destekleyecek ve pekiştirmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmalıdır. Bilgisayar destekli eğitim, çocukların eğitim sürecine katkı sağlamaktadır. Çocukların anlayamadığı konuları tekrar edebilme, öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunmaktadır. Çocukların yeteneklerine ve öğrenme hızlarına göre de

farklılaştırma fırsatı sunmaktadır (Kangal ve Özkızıklı, 2015; Alabay, 2006; Demir, 2007).

Bilgisayarlar çocukların, meraklarını, yaratıcılıklarını, işbirliği yapabilme gibi özelliklerini destekleyen güçlü araçlar olarak görülmektedir (Uluser ve İnan, 2003). Bilgisayarların dikkat eksikliği yaşayan çocukların dikkatini toplamada yardımcı olduğu ve gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmektedir (Prensky, 2001). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim vermek çocukların gelişim alanlarını destekleyerek, gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Gündoğan, 2014). Eğitim-öğretimde bilgisayarların kullanımı televizyonlara göre daha etkili olmaktadır. Çocukların 3-4 yaşından itibaren yetişkin rehberliğinde bilgisayarların, tabletlerin erken çocukluk döneminde eğlendirerek öğretme ilkesiyle birlikte kullanılması çocuklar için büyük önem arz etmektedir (Yaşar, 2004).

Soyut olan konuların somutlaştırılması için teknolojiden yararlanılması öğretimin kalitesini artırmaktadır. Özellikle de fen etkinliklerinde teknolojinin kullanılması, çocuklara birçok fırsat sunmaktadır. Eğitimci rehberliğinde yapılacak olan araştırmalarda çocukların meraklarını gidermesine ve keşfederek öğrenmesine neden olacaktır. İnternetin kullanılması, çocukların sorularına doğrudan cevap bulmalarına, sanal hayvanat bahçelerini ve müzeleri gezmelerine, belgesel programları izleyerek hayvanlar hakkında bilgi edinmelerine imkân sağlamaktadırlar. Bu doğrultuda gerçekleştirilen bu araştırmada; teknolojinin çocukların akademik başarılarına bir etkisinin olup olmadığı ve teknoloji destekli eğitim ile ilgili ebeveynlerin, öğretmenin ve çocukların görüşünün alınması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, deney ve kontrol gruplu yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Yarı deneysel yöntem, deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmasının çok güç veya olanaksız olduğu durumlarda, önceden oluşturulmuş sınıfların kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir ((Robson 1998; akt. Özmen ve Kolomuç, 2004).

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ağrı il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıfına devam eden 41 çocuk oluşturmaktadır. Rastgele olarak belirlenen çocuklardan oluşan iki grup oluşturulmuştur. Bunlar; Deney Grubu (DG, N=20) ve Kontrol Grubu (KG, N=21) şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada yer alan çocukların yaş grupları 60-72 ay arasındadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracı olarak, çocukların öğrenmelerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından alanında uzman iki öğretim üyesi ve bir öğretmen görüşlerine başvurularak hazırlanan eşleştirme testi, boyama testi ve ebeveynlerin, çocukların ve öğretmenin teknolojiye yönelik görüşlerini elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır.

Uygulama süreci

Araştırma haftada iki gün ve her gün bir saat olmak üzere toplam dört hafta süresince uygulanmıştır. Araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretim aşağıda yer almaktadır.

Deney grubunda öğretim

Uygulamaya başlamadan önce uygulamayı yapacak öğretmen ile görüşülmüş ve öğretmene uygulama ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulamanın öğretmen tarafından yapılmasının nedeni olarak çocukların öğretmen dışında bir eğitici ile karşılaşmaması ve kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanması gerektiği inancıdır. Öğretime başlamadan önce öğretmen amaçlarla ilgili gerekli bilgileri ve kuralları çocuklara açıklamıştır. Öğretim sırasında önce bilgisayarda animasyonlar izlettirilmiştir ve daha sonra uygulamalı etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerin özellikle her öğrenci tarafından yapılması öğretmen gözetiminde sağlanmış, gerektiğinde bilgisayarın verdiği yönerge öğretmen tarafından tekrar açıklanmıştır. Etkinliklerde, çocuk doğru yaptığında “aferin”, bravo sana”, “tebrikler” gibi sözel ödüller verilirken; yanlış yaptığında ise “tekrar dene”, “hayır olmadı”, gibi geri bildirimler gelmekte ve çocuğu bir daha oynamaya teşvik etmektedir. Çocuk yapamıyorsa birkaç defa yapması beklenmiş, şayet yine yapamıyorsa çocuğa yardımcı olunmuş, kendisinin yapması sağlanmış ve bir sonraki etkinliğe geçilmiştir.

Hayvanlar ve özellikleri konusunda Google Play Android ve App Store uygulamaları ile indirilen programlarda tablet bilgisayar ile çocukların etkinliklere devam etmeleri sağlanmış aynı zamanda akıllı telefonlara sahip ebeveynlerle görüşülüp bu uygulamaları telefonlarına indirmeleri ya da varsa tablet bilgisayarlarına indirmeleri ve çocuklarının bu uygulamaları evde de yapmaları sağlanmıştır. Hayvanlar ve özellikleri ile ilgili kullanılan uygulamaların bir örneği aşağıdaki şekilde verilmektedir.



Şekil 1. Hayvanlar ve Özelliklerine Ait Tablet Uygulaması Ekran Görüntüsü

Hayvanlar ve özellikleri konusunda yapılan bir uygulama olan “Çiftlik Hayvanları”, çocuklara hayvanları tanıması için fırsat tanımaktadır. Uygulamada

hayvanların resimlerini ve fotoğraflarını gösteren kartlar, yapbozlar, balon oyunları ve videolar olmak üzere dört kategori yer almaktadır.

Kartlar; toplamda 19 tane hayvanı gösteren kartlardan oluşmaktadır. Bunlar: Tavuk, kaz, midilli, horoz, köpek, ördek, inek, eşek, domuz, arı, hindi, kuzu, koyun, civciv, boğa, katır, keçi, at ve bizondur. Çocuklar hayvanların resimlerini ve fotoğraflarını görebilmekte ve aynı zamanda hayvan seslerini duyabilmektedirler. Kartın ön yüzünde çiftlik hayvanının resmi ve isminin Türkçe yazımı vardır. Üzerine dokunarak çiftlik hayvanının çıkardığı sesi duyabilirsiniz. Kartın arka yüzünde ise çiftlik hayvanının gerçek fotoğrafı vardır. Bu kısımda hayvanın isminin Türkçe telaffuzunu dinleyebilirsiniz.

Yapbozlar; 2 ile 4 yaş arası çocuklar için tavuk, domuz, köpek, ördek, civciv, inek, at gibi hayvanların yapbozları var. Bu yapbozlar sayesinde çocuklar hayvanların vücut parçalarını öğrenebilmektedir.

Balon Oyunları; 2 ile 6 yaş arası çocuklar severek oynayabilecekleri bir oyundur. Bu oyunlar sayesinde çocuklar hayvanları ayırt edebilmektedir. Örneğin; birçok hayvanın içinde keçileri bulup balonlarını patlatacaklardır.

Videolar: Çocukların ilgisini çekecek şeylerden biri de hayvan videolarıdır. Eşek, koyun, at, inek, domuz gibi hayvanları onların doğal ortamlarında izleyecek ve hayvanların seslerini duyabilmektedirler. Çocuklar genellikle çizgi filmlerde ve resimlerde hayvanları farklı görmektedirler. Doğal ortamda karşılaştıklarında ise hayvanları tanımamaktadırlar. Bu yüzden, çocuklar gerçek hayvanları öğrenebilsinler diye videodan izleme imkânı bulabilmektedirler.

Kontrol grubunda öğretim

Kontrol grubu etkinliklerinde öğretmen her zaman kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Etkinliklerinin uygulamaları esnasında: hayvanların çıkardığı sesleri taklit etmek, yaşadıkları yerleri anlatmak, hayvan resimlerini incelemek, boyama yapmak ve resim çizmek gibi etkinlikler yapılmıştır. Öğretmen, hayvanların seslerini kendisi taklit edebildiği kadarıyla çocuklara göstermiş ve çocukların da aynı şekilde ses çıkarmalarını istemiştir. Ayrıca dramatik etkinlikler çerçevesinde rol yapma da kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri doğrultusunda bulgular tablo olarak sunulmuştur. Araştırmanın örneklemini, deney grubunda 20; kontrol grubunda ise 21 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında yürütülen teknoloji destekli öğretimin hayvanlar ve özellikleri konusunun öğrenilmesindeki etkisini belirleyebilmek için DG ve KG'ye uygulanan başarı testine ait ön test ve son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.

Başarı Testinden Elde Edilen Verilerin Bağımsız T-Testi Sonuçları

Testler	Gruplar	N	X	ss	t	p
Ön test	DG	20	23.42	6.24	0.645	0.523
	KG	21	21.87	7.93		
Son test	DG	20	80.52	6.85	10.01	0.000
	KG	21	55.31	8.05		

Yapılan analiz sonucunda deney grubunun ön test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 21.42, standart sapmasının ise 6.24 olduğu, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 21.87, standart sapmasının ise 7.93 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t(39)=0.64$; $p>0.05$). Deney grubunun son test sonuçlarının aritmetik ortalamasının 80.52, standart sapmasının ise 6.85 olduğu, kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 55.31, standart sapmasının ise 8.05 olduğu ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t(39)= 10.01$; $p<0.05$).

Çalışmanın ardından ebeveynler, çocuklar ve okul öncesi öğretmeni ile teknoloji destekli eğitim hakkında düşüncelerini ve beklentilerini tespit etmek amacıyla görüşme yapılmıştır. Aşağıda bu görüşlerden bazılarına yer verilmiştir.

Ebeveynlerin Teknoloji Destekli Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

Yapılan teknoloji destekli eğitim uygulamaları sonunda ebeveynler ile yapılan görüşmelerde şunları dile getirdikleri görülmektedir.

E1: “Çocuğum için faydalı olduğunu düşünüyorum, biz evde hayvan seslerini taklit etmeye çalışıyorduk. Bunlar da kedi, köpek, inek, kuş ile sınırlı kalıyordu maalesef ve tabii ki etkili olamıyordu ama uygulamalar ile sesleri hayvanların kendisinden duyması daha gerçekçi bilgi edinmesini sağladı”.

E2: “Uygulamalarda yer alan oyunlar çocukların eğlenceli bir şekilde öğrenmesini gerçekleştirdi”.

E3: “Çocuğum telefonumu alıp internette çizgi film izledi. Benim böyle güzel uygulamalardan haberim yoktu. Bu uygulamalar çocuğumun zihinsel aktiviteler gerçekleştirmesini sağladığından oldukça yararlı ve eğlenceli buldum”.

Çocukların Teknoloji Destekli Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

Yapılan teknoloji destekli eğitim uygulamaları sonunda çocuklar ile yapılan görüşmeler neticesinde şunları dile getirdiği görülmektedir.

Ç1: “Çok eğlendim, her zaman oynamak istiyorum”.

Ç2: “Hayvanlar ne kadar da çokmuş. Bu kadar fazla olduğunu bilmiyordum, öğrendim”.

Ç3: “Hayvanları canlı canlı izlemek çok güzeldi”.

Öğretmenin Teknoloji Destekli Eğitim Hakkındaki Düşünceleri

Yapılan teknoloji destekli eğitim uygulamaları sonunda öğretmen ile yapılan görüşme neticesinde şunları dile getirdiği görülmektedir.

Ö: “Çocukların görsel ve işitsel olarak bilgi edinmeleri daha iyi öğrenmelerine yol açtı. Ağrı’da hayvanat bahçesi maalesef bulunmamaktadır. Bu yüzden bilgisayar sayesinde çocukların hayvan videoları izlemeleri ve onlara ait özellikleri ilk elden öğrenmeleri sağlanmış oldu. Ayrıca bilgisayar sayesinde sınıfta disiplin problemi ortadan kalktı ve sınıfta yaramazlık yapan çocuklar bile dikkatle videoları izledi ve etkinlikleri yaptı. Öğrenme sürecinde teknoloji kullanımını öğrenen için oldukça faydalı olduğunu düşünüyorum”.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul öncesi çocuklara hayvanlar ve özellikleri konusunun öğretilmesinde teknoloji destekli öğretimin etkililiği belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular ışığında teknoloji destekli öğretimin uygulandığı grubun akademik

başarısının drama yönteminin uygulandığı grubun başarısına oranla fazla olduğu tespit edilmiştir. Literatürde de bilgisayar kullanımı ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar; Sandberg (2002) okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar oyunları kavramları tanımlamalarına ve çocuk gelişimine etkisini incelemiş, çocukların gelişiminde bilgisayarın önemli rolü olduğunu ortaya koymuştur. Sancak (2003) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırmış, bilgisayar destekli eğitim alan öğrencilerin geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Alabay (2006), altı yaş okul öncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimine yönelik araştırma gerçekleştirmiş, bilgisayar destekli eğitim alan öğrencilerin geleneksel eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Demir (2007) araştırmasında renk kavramını ele almış ve bilgisayar destekli öğretim yönteminin geleneksel yöntemle göre üstün olduğunu belirlemiştir. Kacar ve Doğan (2007), geometrik şekil ve sayı kavramlarını bilgisayar destekli eğitim ve geleneksel eğitim ile yürütüp her iki yöntemin etkililiğini karşılaştırmışlar ve bilgisayar destekli eğitim yöntemi ile eğitim alan grup, geleneksel eğitim yöntemi ile eğitim alan gruba göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Teknolojiden faydalanan çocuk değişik problemlerde çeşitli yöntemleri kullanacak ve her seferinde yöntemi keşfederek uygulayacaktır. Bu da çocuğun yöntemi genellemesine olanak sağlayacaktır. Çocuk yaparak ve yaşayarak öğrenecek, bu da öğrenmenin kalıcı ve doğal olmasını sağlayacaktır (Arı ve Bayhan, 1999). Temel fen kavramlarının öğretiminde okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime yer vermedikleri yapılan araştırmalarda görülmektedir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Akçay, 2015). Çocukların bilgisayar ile daha hızlı ve daha iyi öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenler bilgisayar sayesinde daha etkili öğretim gerçekleştirebileceklerini unutmamalıdır (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari ve Zachopoulou, 2005). Yurt ve Kalburan (2010) okul öncesi öğretmenlerinin bilgisayar kullanmalarına ilişkin görüşlerini tespit ettikleri çalışmada bilgisayarın okul öncesi dönemde kullanımının gerekli ve uygun olduğunu, günlük plan aktivitelerini haftada 1-2 kez bilgisayar ile yürüttüklerini ortaya koymuşlardır. Çeliköz ve Kol (2013) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar destekli öğretimin okul öncesi öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi araştırılmış ve elde edilen bulgulara göre bilgisayar destekli öğretim, çocuğun bilgisayara yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediği yönünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yücelyiğit ve Aral (2016) yapmış oldukları çalışmada üç boyutlu animasyonların çocukların görsel algı gelişimi üzerindeki etkilerini incelemişler ve animasyonların olumlu sonuçları olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz, Tomris ve Kurt (2016) yapmış oldukları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarını incelemişler ve özyeterlik inancının artması ile teknolojik araç gereç kullanımına yönelik tutumlarının da arttığını belirtmişlerdir.

Yapılan bu araştırmaya bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Teknoloji okur-yazarı bireylerin yetişebilmeleri için teknoloji ile çocukların küçük yaştan itibaren daha fazla meşgul olmaları,
2. Öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilecek yeterlikte olabilmeleri için gerekirse uygun kurslar düzenlenmeli,
3. Müfredatta teknoloji kullanımına yönelik etkinlikler yer almalı,

4. Öğretmen adaylarına fen etkinlikleri ile ilgili teknolojiye nasıl yararlanılması gerektiği örnek uygulamalarla birlikte öğretim üyeleri tarafından gerçekleştirilmeli.

KAYNAKLAR

- Akçay, N.O. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Route Educational&Social Science Journal*, 2(4), 268-275.
- Alabay, E. (2006). *Altı yaş okul öncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Alessi, S. M. and Trollip, S. R. (1991). *Computer-based instruction: methods and development*. New Jersey Prentice-Hall:Englewood Cliffs.
- Arı, M. ve Bayhan, P. (2003). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Editors: Tashakkori, A. and Tedlie, C. Sage publications Inc.
- Çeliköz, N. ve Kol, S. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin okul öncesi öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 109-116.
- Demir, N. (2007). *Okul öncesi öğrencilerine renk kavramının kazandırılmasında bilgisayar destekli ve geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gündoğan, A. (2014). Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim projeleri Computer-assisted education projects in preschool period. *GEFAD/GUJGEF* 34(3), 437-449.
- Gimbert, B. and Cristol, D. (2004). Teaching curriculum with technology: Enhancing children's technological competence during early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 207-216.
- Hamafin, M.J. and Peck, K.L. (1988). *The design, development and evaluation of instructional software*. New York: Macmillan.
- Kacar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31.
- Kangal Bencik, S. ve Özkızıklı, S. (2015). *Teknoloji ve eğitim*. P. Bayhan (Ed.), Okul Öncesi Eğitimde Teknolojinin Rolü içinde (s.10-31). Ankara: Hedef CS.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 65-81.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: R. R. Donnelley&Sons Company.
- Sancak, Ö. (2003). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sandberg, A. (2002). Preschool teacher's conceptions of computers and play. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 1, 245-263.

- Shute, R. and Miksad, J. (1997). Computer assisted instruction and cognitive development in preschoolers. *Child Study Journal*, 27(3), 237-253.
- Uluser-İnan, N. (2003). *Okul öncesinde bilgisayar kullanımı*. M. Sevinç (Ed.), Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde (s.212-219). İstanbul: Morpa.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E. and Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.
- Yaşar, Ş. (2004). *Okul öncesi eğitimde bilgisayar öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yılmaz, E., Tomris, G. ve Kurt, A.A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutumları: Balıkesir ili örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 6(1), 1-26.
- Yurt, Ö. and Kalburan, N.C. (2011). Early childhood teachers' thoughts and practices about the use of computers in early childhood education. *Procedia Computer Science* 3, 1562–1570.
- Yücelyiğit, S. ve Aral, N. (2016). Üç boyutlu (3d) animasyon filmler ve etkileşimli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının görsel algı gelişimi üzerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 41 (188), 255-271.

Extended Abstract

Introduction: Today, societies develop constantly and rapidly in the cultural, social and economy. It is possible to say that technology is at the top of the factors that cause this development. Nowadays, as technology grows rapidly, computers and tablets become an important place for preschoolers. The rapid development of technology cause to the widespread use of the education field. The widespread use of technological tools in the education and training fields, especially in the pre-school period, causes children to pay attention to visual and auditory attention, and it is stated that technology applications are the effects of children on different developmental areas. The use of technology in the teaching field brings computer aided education into minds. Computer-aided education can be defined as activities in which the computer is used actively in the process of the education process and the teacher is the guide.

It is very important to use computers at an early age. Subjects and concepts to be given to children in learning environments should be determined and other teaching techniques to be used in the classroom environment should be integrated with computer programs and presented to the child. Computer programs should be prepared according to the developmental characteristics of the children and should be used in conjunction with other pre-school education materials in order to support them and be suitable for the purpose of the education given to the child.

It is thought that the applications prepared for children, which are included in computers, tablets and smartphones, are very useful for children to think critically, to find different solutions to problems, to compare different events, to improve their observation skills and to increase their attention span. Using technology for the realization of abstract subjects increases the quality of teaching. Especially the using of technology in science events offers many opportunities for children. In research related with educator guidance, lead children to learn their curiosity and discover it. The use of the Internet allows children to find answers directly to their questions, to learn about animals by watching virtual zoo gardens and museum tours, watching documentary programs. In this study it

was searched that the effectiveness of technology in bringing concepts related to animals and their characteristics to the 60-72 month old children attending the kindergarten.

Method: The research consists of a semi-experimental pattern model with experimental and control groups consisting of pre-test and post-test repeated measurements. The sample of the study consists of 41 children who continue to the kindergarten of the Ministry of National Education in the city of Ağrı in the spring of 2014-2015 academic year. 20 of the children that selected randomly were in experimental group and 21 of them were in control group in the study. Computer animation and tablet applications were used during education in the experimental group. In the control group, the teacher carried out daily teaching activities and included drama applications in learning and teaching activities. For four weeks of research, a pairing test, a staining test, were used by the researchers to measure children's learning.

Before starting to practice in the experiment group, the teacher explained the necessary information and rules about the aims. During teaching, animations were first watched on the computer and then practical activities were used. In particular, each student's activities are conducted under the supervision of a teacher and the instruction given by the computer is again explained by the teacher if needed. In the events, when the child is doing right, verbal awards such as "well done", "thank you", "congratulations" are given; When it does wrong, there are feedbacks such as "try again" and "no," and encourage the child to play again. If the child is unable to do so, he is expected to do it several times, again if he is unable to do so, the child is assisted, provided for himself, and switched to the next activity. In terms of animals and their features, google play android and app store programs and downloaded programs allow children to continue their activities with the tablet computer. At the same time, they have been contacted with parents who have smartphones and downloaded these applications to their phones or if they have been downloaded to their tablet computers and their children are also allowed to do these applications at home. In the control group, the teacher used the classic method to teach children about animals and their characteristics. Teacher first brought the animals' pictures to the classroom and showed them to the children as much as they could imitate their voices. Than teacher organized activities and distributed different roles to the children and completed the teaching.

Findings, Discussion and Results: In the study, it was tried to determine the effectiveness of technology assisted instruction in pre - school children 's learning about animals and their characteristics and according to results, it was determined that the academic success of the group in which technology - assisted instruction was applied in the obtained findings was higher than the success of the group in which the classic method was applied. There was no significant difference between the pre-test results of the experimental and control groups. However, it was determined that there is a significant difference between the final test results in favor of the experimental group as a result of the application. Following the implementation, parents, children and teachers were interviewed and their views on technology-assisted education were determined. It has been found that the families have stated that the practices they have done are useful, expressed their effectiveness and that they are closer to the truth, and helped children to learn in an entertaining way. From the findings of the interviews that made with children, it has been found that children have fun to learn, to find out different animal species, and to enjoy watching animals in a near-realistic way. Teachers have stated that children learn better from visual and auditory information, students have a chance to learn the

characteristics of animals from the first hand, and that the problem of discipline in the classroom has been left by the computer.

The child who can use the technology can discover the appropriate method by using various methods in different problems. By doing so, learning by doing and living, and permanent learning takes place. For this reason, teachers should benefit from technological equipment such as computers in education and training activities, contributing to the formation of more effective learning environments.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ İNTERNETİ KULLANMA AMAÇLARINA GÖRE İLETİŞİM BECERİLERİ VE ÖZ YETERLİK DÜZEYLERİ¹

COMMUNICATION SKILLS AND SELF-EFFICACY LEVELS ACCORDING TO TEACHER CANDIDATES PURPOSES OF INTERNET USE

Zeynep BAŞERER

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Ankara
E-posta: z.baserer@gmail.com

İbrahim KISAÇ

Doç Dr., Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Felsefe Grubu Eğitimi
Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi, Ankara
E-posta: kisac@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına göre iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeylerini incelemektir. Araştırma, Gazi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarından rastgele seçilen 450 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının interneti film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanmaları ile iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç interneti film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğunu göstermektedir. Diğer yandan internetin daha çok sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek ya da yeni bilgiler edinmek amaçlı kullanılması ile iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, çalışmada, öğretmen adaylarının interneti daha çok film izlemek, sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek ya da yeni bilgiler edinmek amaçlı kullanmaları ile öz yeterlik düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak internetin daha çok oyun oynamak amaçlı kullanılması ile öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Adayları, İnternet, İletişim Becerisi, Öz Yeterlik

Abstract

The aim of this study is to investigate communication skills and self-efficacy levels according to purposes of using the internet of teacher candidates. The study was conducted on a randomly chosen sample of 450 university students at Gazi University Faculty of Education. Personal Information Form, Communication Skills Evaluation Scale and General Self-Efficacy Scale were used to collect data. Findings indicated that there is a significant difference between teacher candidates internet usage that is mostly consist of watching movies or playing games and their communication skill levels. This result indicated that communication skills of students who use the internet to watch movies or playing games are lower than the others. On the other hand, there is no significant difference between using internet to surf the social networking sites or to get new information and communication skill levels. Additionally, there is no significant difference detected between using internet to watch movies, to surf the social networking sites or to get new information and self-efficacy skill levels. However, it is found that there is a significant relationship between using the internet to play games and self-efficacy.

Keywords: Teacher Candidates, Internet, Communication Skills, Self- Efficacy.

¹ Bu makale, *Öğrencilerin İnterneti ve Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Durumlarına Göre İletişim Becerileri ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi* isimli Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Mutlu, sağlıklı ve başarılı bir yaşam için bireyin etkili iletişim, yüksek öz yeterlik, özyönetim, stres yönetimi gibi bir takım yaşam becerilerine sahip olması gerekir. Bu anlamda “bilgi, duygu ve düşüncelerin paylaşılması, anlatılması ve anlaşılmasında” rol oynayan iletişimin payı oldukça büyüktür (Gürüz, 2005). Ancak iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesinde etkili bir iletişim becerisine sahip olmak gerekir.

İletişim becerisi, saygı ve empatiyi temel alarak, etkin dinleyebilme, somut konuşarak kendini uygun bir biçimde açabilme, başkalarından olumlu tepkiler getiren ve bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlardır (Şahin, 2010). Dolayısıyla toplumu oluşturan bireyleri yetiştirmeyi kendine görev edinmiş olan öğretmenlerin nitelik bakımından etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları oldukça önemlidir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerileri yanında öz yeterliliğe de sahip olmaları gerekir. Çünkü öğretmenlik, nitelik yanında verilen görev ve sorumlulukları da yerine getirebilmeye olan inancı temsil eden (Milstein, 2005) öz yeterlik ile de ilişkili bir meslektir.

Kişinin belirli bir sonucu üretmesi için gerekli davranışı gerçekleştirmesi adına yeteneklerindeki bireysel güvenin bir yansıması olan öz yeterlik(Kinzie, Delcourt, Powers, 1994); bireyin kendisi ile ilgili yargısı olup (Bandura 1989), kişinin yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir (Milstein, 2005). Öz yeterlik yargıları dört temel bilgi kaynağına dayanır. Bunlar; bireyin kendi deneyimleri, başkalarının performanslarını karşılaştırmada bireyin kendi yeteneklerini yargılaması için gerekli olan dolaylı deneyimi, sözel ikna ve belirli yeteneklere sahip olan sosyal etkinin müttefik türleri ve bireyin psikolojik durumudur (Bandura, 1989). Bunların içinde ön plana çıkan kişinin yaşadığı kendi deneyimleri olsa da öğretmenlik mesleğini yerine getirecek olan bireylerde sözel ikna kaynağı da oldukça önemlidir. Çünkü algılanan öz yeterliliğin ikna edicilik yönü arttırıldığında, bu durum insanların başarılı olması için yeterli çaba harcamasına, becerilerin gelişmesine ve kişisel yetkinlik duygusunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Buradan anlaşılın öğretmenlik mesleğini yerine getirecek olan öğretmen adaylarının bu nitelik ve yeterliliklere sahip olmalarıdır (Çiftçi ve Taşkaya, 2010). Ancak etkili bir öğretmen, rolü gereği öğrencilerine faydalı olma hususunda teknolojiyi de iyi bir şekilde kullanması gerekir. Özellikle de bir kitle iletişim aracı olarak yaşamın her alanında varlığını göstermiş olan internet bu anlamda oldukça önemlidir.

Ortaya çıktığı andan itibaren pek çok amaca hizmet eden internet, en fazla iletişim amaçlı olarak kullanılmaktadır. Ayrıca bilgisayar teknolojisi ile birlikte bilginin depolanması, yeniden yapılandırılması, işlenmesi, bilgiye ulaşılması, çoğaltılması ve dağıtılması için gerekli altyapıya sahip olduğundan dolayı internet, özellikle de son dönemlerde bilgi edinmek amaçlı da kullanılmaktadır (Koç ve Koşener, 2005). Bunlarla birlikte internet, her yaştan ve cinsiyetten insanlara alışveriş etme, oyun oynama, film veya video izleme, müzik dinleme hatta kumar oynama gibi her türlü eğlenceyi sunarak eğlenme amacına da hizmet etmektedir. Ticaret amaçlı da kullanılan internet, daha çok bankacılık işlemlerinin kolaylıkla halledilmesine de imkân sağlamaktadır. Bunun yanında web sitesi tasarlama, tanıtım, seyahat, bir işe başvurma, iş arama, arkadaş arama gibi pek çok amaçla da kullanılmaktadır (Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006; Dursun, 2004; Hack ve Smey, 1997; Nachmias, Mioduser ve Shemla, 2001).

Kullanma amaçları değiştikçe hayatın önemli bir parçası haline gelen internet, pek çok olumlu ve olumsuz etkileri de beraberinde getirmiştir. Etkileşimli bir iletişim sürecinin yaratılmasında, sahip olunan düşüncelerin paylaşılmasında, bilginin hızla yayılmasında ve mekânsal sınırların aşılmasında olanak tanıyan internet kullanımı,

insanlar üzerinde sosyal açıdan olumlu etkiler yaratmış olsa da (Çakır, 2007) internet, yanlış ve zararlı bilgilerin edinilmesine, zararlı iletişim nedeniyle sosyal ilişkilerin bozulmasına yol açmış, hatta sanal âlemden insanların kendi kimliklerini gizlemesini olanaklı kılarak gerçeklik duygularını yitirmelerine, dolayısıyla da kimlik oluşumu ve ruhsal gelişim üzerinde de olumsuz yönde etkiler yaratmıştır (Brey, 2006).

İnternet kullanımının etkileri konusunda son yıllarda pek çok araştırma yapılmıştır. Yurt dışında konu ile ilgili olarak Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukopadhyay ve Scherlis'in (1998) yaptıkları çalışmada internetin daha çok iletişim amaçlı kullanıldığını, buna ek olarak internetin fazla kullanılmasının evdeki aile üyeleri ile olan iletişimin azalmasına, depresyon ve yalnızlık duygularının artmasına neden olduğunu bulmuşlardır. Weiser (2001) ise, internetin bilgi edinmek amaçlı kullanımının kişilerarası ilişkilere katkı sağlarken, sosyal ve kişilerarası ilişkiler amaçlı kullanımının ise sosyal bütünleşmeyi azaltarak, insanların ruh sağlığını etkilediğini bulmuştur. Coget, Yamauchi ve Suman (2002) ise yaptıkları çalışmada internet kullanımı ile yalnızlık düzeyi arasında düşük bir ilişki olduğunu bulmuş, sosyal ağ kullanımının ise insanlar üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmada internet kullanıcıları arasında, çevrimiçi olarak sosyalleşmenin yalnızlığın artış seviyesi ile ilişkili olmasına rağmen yine insanların sosyal ağlar üzerindeki etkisinin ise bağımsız olduğunu bulmuşlardır. Caplan (2003) da online olarak yapılan sosyal etkileşimin sosyal destek ve etkileşimi azalttığını ve bu durumun yalnızlık ve depresyona sebep olduğunu bulmuştur. Kim (2003) ise internet kullanımının çocukların günlük aktivitelerinde herhangi bir etki yaratmadığını bulmuştur. Ancak sosyal katılımı ilgili olarak internette daha fazla zaman harcayan çocukların sosyal etkinliklerde daha fazla zaman geçirdiklerini tespit etmiştir. Aynı zamanda yaptığı çalışmada internet kullanım miktarının kardeşlerle yüzyüze görüşmeyi azalttığını, bununla birlikte çocukların interneti arkadaşları ile iletişimde bulunmak için kullandıklarını saptamıştır. Rehm, Allison ve Johnson (2003) internetin birey ve grupların yaşam kalitelerini arttırmak ve hedeflerini gerçekleştirmek için geniş bir bilgi tabanı sunduğu, internet kullanımının sorunları çözmek ve insanların ilişki yeteneklerini arttırmada olumlu bir etki yaratmasına rağmen, sosyal ilişkilerin ve ahlaki değerlerin körelmesine, olumsuz duyguların gelişmesine ve aile kurumu açısından ise olumsuz etkilere sahip olduğu tespit etmişlerdir. Tsai ve Tsai (2010) ise erkeklere göre kızların interneti daha yoğun olarak kullandıkları, interneti erkeklerin daha çok keşif amaçlı, kızların ise daha çok iletişim amaçlı kullandıkları ve bu yönelimde internetin genel öz yeterlikte pozitif bir rol oynadığını tespit etmişlerdir.

İnternet kullanımı ile ilgili Türkiye'de de pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan Atav, Akkoyunlu ve Sağlam (2006) internetin en çok iletişim amaçlı kullanıldığını, iletişimden sonra ise internetin genellikle bilgiye ulaşma, ödev veya proje yapma amaçlı kullanıldığını ortaya çıkarmışlardır. Baytemir (2006), internet kullanım sıklığına odaklanmış, internet kullanma sıklığı ile sosyal destek arasında bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca, sosyal destek düzeyi ve akademik başarı ile internetin eğlence veya eğlence dışı amaçlarla kullanımı arasında da anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ceyhan (2010) ise öğretmen adaylarının genel olarak tanımadıkları kişilerle sosyal ilişkiler kurmalarının, tanıdıkları ve yakınları ile iletişim kurmalarının ve interneti eğlenme amacıyla kullanmalarının problemleri internet kullanmanın bir yordayıcısı olduğunu bulmuştur. Tüysüz, Balaman ve Atalar (2012) interneti günde ortalama bir saatten az olarak kullanan öğretmen adaylarının internet bağımlısı olmadıklarını, 11 saatten fazla interneti kullananların ise sosyal, fiziksel ve psikolojik gelişimlerinin tehlike altında olduklarını ve bilgisayar başında sürekli oturmanın iletişimden soyutlanmaya neden

olduğunu bulmuşlardır. Fuat ve Him (2013) ise internetin sosyalleşme aracı olarak kullanıldığını ve internette zaman geçirmenin gerçek yaşamdaki ilişkileri rahatsız edici boyutta olmadığını tespit etmişlerdir.

Gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların büyük bir çoğunluğunun internet kullanma amaçlarına yönelik oldukları tespit edilmiştir. Ancak internet kullanım amaçları ile eğitimin niteliğinin artması hususunda önemli bir yere sahip olan iletişim becerisi ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı veya varsa nasıl bir ilişkinin olduğu hususunda araştırma bulunmamaktadır. Oysaki iyi bir eğitimin verilmesi için öncelikle yetiştirilen eğitimcilerin sahip oldukları niteliklere nelerin etki ettiğini ortaya koymak gerekir. Dolayısıyla da bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına göre iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeylerinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına (film izleme, yeni bilgiler edinme, sosyal paylaşım sitelerinde gezinme, oyun oynama) göre iletişim beceri düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına (film izleme, yeni bilgiler edinme, sosyal paylaşım sitelerinde gezinme, oyun oynama) göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada evrenden örneklem alma yöntemi tercih edilmemiş, bunun yerine bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ise Gazi Eğitim Fakültesi'nden seçilmiştir. Bunun temel nedeni öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde mevcut olan bölümlerin Gazi Eğitim Fakültesi'nde bulunmasındandır.

Uygulamalar gerekli izinler doğrultusunda öğretmenlerin ders saatlerinde ve sosyal ağlar aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya toplam 460 öğrenci katılmıştır. Ancak değerlendirmeler sonucunda 10 öğrencinin kağıdını boş veya eksik vermesinden dolayı yapılan araştırma toplam 450 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmaya katılan 450 öğrencinin 278'i kız, (%61.8) 172'si erkek (% 38.2) öğrencidir. Bu öğrenciler, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Felsefe Grubu Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Öğretmenliğinden seçilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 1, çalışma grubuna ait frekans ve yüzdelik değerleri göstermektedir.

Tablo 1.

Çalışma Grubuna Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	278	61,8
Erkek	172	38,2
Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	70	15,5
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	60	13,4
Felsefe Grubu Öğretmenliği	40	8,9
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	65	14,4
Müzik Öğretmenliği	55	12,2
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	80	17,8
Bilgisayar Öğretimi ve Teknolojileri Öğretmenliği	80	17,8
Toplam	450	100 (%)

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri iletişim becerileri değerlendirme ölçeği, genel öz-yeterlik ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılarak toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırma için oluşturulan kişisel bilgi formu, öğretmen adaylarının cinsiyetlerini öğrenmek ve interneti hangi amaçla (film izlemek, yeni bilgiler edinmek, sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek, oyun oynamak) kullandıklarını tespit etmek amacıyla kişisel bilgilerinin toplanmaya yönelik olarak hazırlanmıştır.

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ)

Korkut tarafından 1997 yılında geliştirilmiş olan ölçek 5'li Likert tipinde (1-Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4-Genellikle, 5-Her zaman), toplam 25 ifadeden oluşmaktadır. ("Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar." "Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim."). Ölçek ilk olarak lise öğrencileri için geliştirilmiştir. Daha sonra ise aynı ölçeğin üniversite öğrencileri için de kullanılır olduğu, yapılan güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları ile kanıtlanmıştır (Korkut, 1997). Ölçeğin üniversite öğrencileri ile yapılan güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısı 0,78 olarak saptanmıştır. Ölçeğin geçerliliğini tespit etmek amacıyla da benzer ölçekler geçerlilik yöntemi kullanılmıştır. Özan'ın Türkçe'ye uyarladığı Kişilerarası İlişkiler Tarzı Ölçeği aracılığıyla İBDÖ'nün geçerlilik katsayısı 0,54 olarak tespit edilmiştir (Özan, 2005). Ölçekte tersine maddeler yoktur. Bu nedenle de ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (Korkut,2005).

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)

Orjinal adı "General Self-Efficacy Scale" olan Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, ilk kez Ralf Schwarzer ve Mattihias Jerusalem tarafından 1979 yılında Almanca olarak geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak 20 maddeden oluşturulmuştur. Ancak ölçek 1981'de tekrar gözden geçirilmiş ve madde sayısı 10'a indirilmiştir (Apay, 2010). 1993 yılında ise ölçeğin İngilizce formu yine Ralf Schwarzer ve Mattihias Jerusalem aracılığı ile

geliştirilmiştir. Ölçek zamanla çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Hatta daha sonraları ölçek 26 dile çevrilmiş ve uyarlanmıştır (Telef ve Karaca, 2012). Ölçeğin temel amacı öz yeterlik hakkında genel bir değerlendirme yapmaktır. On iki yaş ve üzeri bireylere uygulanma özelliğini taşıyan bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasını ise Yeşilay (1996) yapmıştır. Dörtlü derecelendirmeye uygun Likert tipinde tasarlanan ölçeğe ilişkin cevaplar ise 1-bana hiç uygun değil, 2-bana biraz uygun, 3-bana çoğu kez uygun ve 4-bana her zaman uygun sıklık derecelerine göre ayarlanmıştır. (“Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.” “Ne olursa olsun üstesinden gelirim.”). GÖYÖ'nün güvenilirliği ile ilgili çalışmalar ise toplam 23 ülkede gerçekleştirilmiştir. Çalışmalar sonucunda GÖYÖ'nün Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,76 ile 0,90 arasında değiştiği bulunmuştur. GÖYÖ'nün geçerliliği için gerekli olan faktör analizi sonucunda faktör yüklerinin 0,43 ile 0,69 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır (Aydiner, 2012).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde gruplar arasındaki farkın anlamlılık kontrolü için hata payı en düşük $p < ,05$ olarak alınmıştır. Bulgular her bir alt problem için önce kişi sayısı, grupların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ikili gruplarda bağımsız gruplar için “t” testi tabloları kullanılarak verilmiştir.

BULGULAR

Bulgular öğretmen adaylarının internet kullanma amaçlarına ilişkin değişkenlere göre verilmiştir. Bu değişkenlere göre öğrencilerin iletişim becerilerinde ve öz yeterlik düzeylerinde anlamlı farklılaşmanın olup olmadığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

1. Öğretmen Adaylarının İnterneti Kullanma Amaçlarına (Film İzlemek, Yeni Bilgiler Edinmek, Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek, Oyun Oynamak) Göre İletişim Beceri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Burada öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına göre iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir. İnterneti film izlemek, yeni bilgiler edinmek, sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek veya oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ikili karşılaştırmalarda birbirinden bağımsız iki değişken bulunması, değişkenlerin eşit aralıklı düzeyde olması, normal bir dağılım göstermesinden dolayı bağımsız gruplarda t-testi ile belirlenmiştir. Yapılan belirlemeler ise Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

İnterneti Film İzlemek, Yeni Bilgiler Edinmek, Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek, Oyun Oynamak Amaçlı Kullanan Öğretmen Adaylarının İletişim Beceri Düzeylerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Sonuçları

Film İzlemek	n	\bar{x}	ss	t	p
Evet	347	101,73	10,00	1,96	,050*
Hayır	103	103,91	9,76		
Yeni Bilgiler Edinmek	n	\bar{x}	ss	t	p
Evet	240	102,50	9,28	,606	,545
Hayır	210	101,92	10,74		
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek	n	\bar{x}	ss	t	p
Evet	340	102,36	9,90	,474	,636
Hayır	110	101,84	0,24		
Oyun Oynamak	n	\bar{x}	ss	t	p
Evet	156	100,45	10,34	2,77	,006**
Hayır	294	103,17	9,67		

*: $p < ,05$, **: $p < ,01$

Tablo 2’de görüldüğü üzere interneti film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin puan ortalamaları ile interneti bu amaçlarla kullanmayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirine yakın oldukları tespit edilmiştir. Ortalamalar arası fark ise her iki amaç (film izlemek ve oyun oynamak amaçlı kullanma) doğrultusunda değerlendirildiğinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, interneti film izlemek amaçlı kullanan öğretmen adayları ($p = ,05$) ile interneti oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının ($p = ,006$) iletişim beceri düzeylerinin bu amaçlarla kullanmayanlara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan interneti yeni bilgiler edinmek veya sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin puan ortalamaları ile interneti bu amaçlarla kullanmayan öğretmen adaylarının da puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları tespit edilmiştir. Yeni bilgiler edinmek ve sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amacıyla interneti kullanan ve kullanmayan öğretmen adaylarının iletişim becerileri arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermiştir ($p > ,05$). Bu sonuç, internetin yeni bilgiler edinmek veya sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanılmasının iletişim becerileri düzeyinde etkili olmadığını göstermektedir.

2. Öğretmen Adaylarının İnterneti Kullanma Amaçlarına (Film İzlemek, Yeni Bilgiler Edinmek, Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek, Oyun Oynamak) Göre Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Burada öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına (film izlemek, yeni bilgiler edinmek, sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek, oyun oynamak) göre öz yeterlik düzeylerinin anlamlı olarak değişip değişmediği ile ilgili bulgular verilmiştir. Bulgular ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

İnterneti Film İzlemek, Yeni Bilgiler Edinmek, Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek, Oyun Oynamak Amaçlı Kullanan Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Düzeylerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Sonuçları

Film İzlemek	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	347	29,91	4,77	,270	,787
Hayır	103	30,06	5,21		
Yeni Bilgiler Edinmek	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	240	30,22	4,56	1,29	,198
Hayır	210	29,63	5,19		
Sosyal Paylaşım Sitelerinde Gezinmek	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	340	30,06	4,74	,921	,358
Hayır	110	29,57	5,26		
Oyun Oynamak	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	156	29,32	4,85	1,97	,050*
Hayır	294	30,27	4,85		

*: $p < ,05$

Tablo 3'te görüldüğü üzere, interneti film izlemek, yeni bilgiler edinmek veya sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin puan ortalamaları ile interneti bu amaçlarla kullanmayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarının birbirlerine yakın oldukları tespit edilmiş ve her üç amaç için de bu farklılığın anlamlı olmadığı ($p > ,05$) saptanmıştır. Öte yandan interneti oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin puan ortalaması 29,32 iken, interneti bu amaçla kullanmayan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin puan ortalaması 30,27 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arası bu farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile analiz edildiğinde, elde edilen t değeri (1,97) farkın anlamlı olduğunu göstermiştir ($p < ,05$). Bu sonuç ise interneti oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğunu göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeylerinin interneti kullanma amaçlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde internetin farklı amaçlarda kullanılmasının iletişim becerileri ve öz yeterlik düzeylerine kısmen de olsa etki ettiği saptanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, özellikle interneti film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Bu ise, interneti daha çok film izlemek veya oyun oynamak amaçlı kullanmanın öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bu sonucun temel nedeni, internette film izleme ya da oyun oynama etkinliklerinin genelde tek başına ve herhangi sözel bir iletişimde bulunmadan gerçekleşen etkinlikler olmasından kaynaklanabilir. Dolayısıyla da internet her ne kadar son yıllarda sahip olduğu çeşitli siteler aracılığı ile insanlara sınırsız, özgür bir şekilde istenilen filmi izleme ya da oyunlar oynama imkanlarını tanısa da aşırı kullanıldığında insanların iletişim beceri düzeylerine olumsuz etki etmektedir.

Araştırmada çıkan bulgulara ilişkin ilgili literatür tarandığında interneti film izlemek ya da oyun oynamak amaçlı kullanma ile iletişim becerisi arasında ilişkiyi temel alan araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak, bilgisayarda oyun oynamanın kişiler üzerindeki etkisini inceleyen yurtiçi ve yurtdışında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; Gürcan, Özhan ve Uslu (2008) yapmış oldukları çalışmalarında, 12-18 yaş grubu arasındaki çocukların internette oyun oynamalarının depresyon ve yalnızlık hissini arttırdığını, sosyal ilişkilerde kayıplar yaşanmasına neden olduklarını ortaya koymuşlardır. Subrahmanyam, Kraut, Greenfield ve Gross (2010) ise bilgisayarın oyun oynamak amaçlı orta derecede kullanımının arkadaşlık ve aile ilişkilerine olumsuz yönde etki ettiğini, bunun da yalnızlık ve depresyonla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Akçay ve Özbece (2012) de özellikle şiddet içerikli bilgisayar oyunları oynanmasının, çocuk ve gençlerde saldırgan davranışlara neden olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışmaların tam tersi olarak Griffiths, Hussain, Grüsser, Thalemann, Cole, Davies ve Chappell (2011) ise, devasa çok oyunculu çevrimiçi oyun oynayanları inceledikleri çalışmalarında, bu tarz oyunların sosyal etkileşimde önemli bir yere sahip olduklarını bularak oyun oynamanın sosyal etkileşimde olumlu etki sağladığını tespit etmişlerdir.

Yapılan araştırmada, interneti yeni bilgiler edinmek veya sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanmanın öğretmen adayların iletişim beceri düzeylerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna göre, interneti daha çok yeni bilgiler edinmek veya sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanmanın öğretmen adayların iletişim beceri düzeylerinde olumlu veya olumsuz herhangi bir etki yaratmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmada çıkan bulgulara ilişkin ilgili literatür tarandığında internetin sosyal paylaşım sitelerinde gezinmek amaçlı kullanımı ile iletişim becerisi arasında ilişkiyi temel alan araştırmalara rastlanılmamıştır. Bununla birlikte internetin bilgi edinmek amaçlı kullanımı ile iletişim arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Weiser (2001) internetin bilgi edinmek amaçlı kullanılmasının kişilerarası ilişkilere katkı sağladığını tespit etmiş, Ayhan ve Balcı (2009) ise internetin daha çok bilgi edinmek ve etkileşimde bulunmak amacıyla kullanıldığını ve ayrıca internetin sosyal kaçış mekanizması olarak algılandığını bulmuşlardır. Ceyhan (2011) ise interneti bilgi edinmek amacıyla kullanmanın bireylerin iletişim beceri düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucunu bulmuştur. Yapılan araştırma ile internetin bilgi edinmek amaçlı kullanımının öğretmen adaylarının iletişim beceri düzeylerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla da araştırmada çıkan sonuç Weiser (2001) ile Ayhan ve Balcı (2009)'nın bulguları ile farklılık gösterirken, Ceyhan (2011)'in bulgularıyla paralellik göstermiştir. Çalışmanın bulgusuna ilişkin çıkan sonucun Weiser (2001) ile Ayhan ve Balcı (2009)'nın çalışmalarıyla farklılık göstermesinin temel nedeni ise kültür farklılığı olabilir. Çünkü yapılan bir çalışma Kırgızistan'da diğeri ise Teksas'da gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle interneti bilgi edinme aracı olarak kullanmada kültür farkının da önemli olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmada öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçlarına (film izleme, yeni bilgiler edinme, sosyal paylaşım sitelerinde gezinme, oyun oynama) göre öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki de ele alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda, interneti oyun oynamak amaçlı kullanan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin diğerlerinden daha düşük olduğunu bulunmuştur. Bir başka ifade ile interneti daha çok oyun oynamak amacıyla kullanmanın, öğretmen adayların öz yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmada çıkan bu sonucun temel nedeni, internette oyun oynadıkça, karşılaşılan zorluklarla baş edebilme düşüncesinin oyunla birlikte kaybolmasına bağlanabilir. Öte yandan yapılan araştırma ile interneti film izleme, sosyal

paylaşım sitelerinde gezinme veya yeni bilgiler edinme amaçlı kullanmanın öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinde etkili olmadığı bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç, öz yeterliğin genel olarak ölçülmesinden kaynaklı olabilir. Bu nedenle de ileride yapılacak çalışmalar daha alana yönelik olarak yapılabilir. Örneğin teknoloji kullanımına yönelik öz yeterlik gibi.

Sonuç olarak teknolojinin amacı dışında, bilinçsiz bir şekilde kullanılması bireyleri elbette olumsuz yönde etkileyecektir. Bu olumsuz etki özellikle de toplumu eğitime görevi verilmiş bireyler üzerinde mevcut ise bunun önlemleri alınması ve öğretmen adaylarının bu olumsuz etkilerden kurtarılması gerekmektedir. Bunun için de alınacak başlıca önlem doğru internet kullanımına yönelik bilinçlendirmedir. Bu bilinçlendirmede anne ve babalara önemli roller düşmektedir. Ancak bazen anne ve babaların da bu konu hakkında yetersiz kaldığı görülmektedir. Oysaki anne ve babalar amacına yönelik doğru internet kullanımı ile ilgili ne kadar bilinçlenirlerse, çocuklarını da bu bilinç doğrultusunda o kadar iyi yetiştirirler. Bu nedenle de doğru internet kullanımı ile ilgili anne ve babalardaki bu yetersizliği gidermek için rehberlik hizmetlerinden yararlanmakta fayda vardır. Ayrıca eğitim fakültelerinde okutulan bilgisayar derslerinde de doğru internet kullanımına ilişkin bilgiler aktararak bu bilinçlendirmenin daha hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesine aracılık edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçay, D. ve Özbece, H. (2012). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve ailelerinin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Çocuk Dergisi*, 12 (2), 66-71.
- Apay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeğinin (göyö) Türkçeye uyarlama çalışması *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 113-131.
- Atav, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N. (2006). Öğretmen adaylarının internete erişim olanakları ve kullanım amaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 37-44.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğretmen adaylarının yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Ayhan, B. ve Balcı, Ş. (2009). Kırgızistan'da üniversite gençliği ve internet: Bir kullanımlar ve doyumlar araştırması. *Bilig Dergisi*, 48, 13-40.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. six theories of child development* (pp.1-60). Greenwich, JAI Press.
- Baytemir, K. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğretmen adaylarının bazı demografik özelliklerine ve algıladıkları sosyal destek düzeylerine göre interneti kullanma amaçlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Brey, P. (2006). Evaluating The social and cultural implications of the internet. *Computers and Society*, 36 (3), 41- 48.
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction. *Communication Research*, 30 (6), 625-648.
- Ceyhan, A. A. (2011). İnternet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğretmen adaylarının problemleri internet kullanımı ve algıladıkları iletişim beceri düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 59-77.

- Ceyhan, E. (2010). Problemlerli internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, internet kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (3), 1323-1355.
- Coget, J. F., Yamauchi, Y. and Suman, M. (2002). The internet, social networks and loneliness. *It & Society*, 1(1), 180-201.
- Çakır, H. (2007). Geleneksel gazetecilik karşısında internet gazeteciliği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 123-149.
- Çiftçi, S. ve Taşkaya, S. M., Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (3), 921-928.
- Dursun, F. (2004). *Üniversite öğretmen adaylarının interneti kullanma amaçları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Fuat, N. ve Him, T. (2013). Üniversite öğretmen adaylarının internet kullanım durumları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki korelasyon: Gaü psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğretmen adaylarında internet kaynaklı tutum değişiklikleri. *II. International Conference on Communication, Media, Technology and Design*, 392-396.
- Griffiths, M. D., Hussain, Z., Grüsser, S. M., Thalemann, R., Cole, H., Davies, M. N. O. and Chappell, D. (2011). Social interactions in online gaming. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(4), 20-36.
- Gürcan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). *Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri*. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara
- Gürüz, D. (2005). Düşünce yöntemi: Yaşam biçimini etkileme iletişimin kalitesini artırma. D. Gürüz & A. Temel (Editörler), *İletişime Yeni Yaklaşımlar* (s. 1-24). İzmir, Nobel Basımevi.
- Hack, L. and Smey, S. (1997). A survey of internet by use teachers in three urban connecticut schools. *School Media Library Quarterly*, 25(3), 151-154.
- Kim, Y. (2003). *The impact of the internet on children's daily lives: Physical, social and psychological well-being*. Graduate Faculty of The University of Georgia, Athens
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B. and Powers, S. M. (1994). Computer technologies: Attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines, *Research in Higher Education*, 35, 745-768.
- Koç, S. ve Koşaner, Ö. (2005). *Bilgi okuryazarlığı ve aktif eğitim: Bir uygulama örneği*. II. aktif eğitim kurultay kitabı. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları,
- Korkut, F. (1997). *Üniversite öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin değerlendirilmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 4. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Korkut, F. (1998). "Yetişkinlere Yönelik İletişim Becerileri Eğitimi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, (2005), s. 143-149.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. and Scherlis, W., (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? ", *American Psychologist*, 53(9), 1017-1031.
- Milstein, T. (2005). Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy", *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 217-238.
- Nachmias, R., Mioduser, D. and Shemla, A. (2001). Information and communication technologies usage by students in an Israel high school: Equity, gender, and inside/outside school learning issues. *Education and Information Technologies*, 6 (1), 43-53.

- Özan, S. (2003). *Öz ve akran değerlendirmenin temel iletişim becerileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Rehm, M. L., Allison, B. N. and Johnson, L. D. (2003). The internet and critical issues for families. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 21(2), 33-43.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., and Gross, E. F. (2010). The impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children Children and Computer Technology*, 10, 123-144.
- Şahin, F. (2010). İletişim becerilerine genel bir bakış. Alim Kaya (Ed.), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim* (s.35-68). Ankara: Pagem Akademi.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 169-187.
- Tüysüz, C., Balaman, F. ve Atalar, T. (2012). Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının internet kullanım amaçlarının belirlenmesi, *Journal of Life Sciences*, 1(1), 251-260.
- Tsai, M. J. and Tsai, C. C. Junior high school students' internet usage and self-efficacy: Are-examination of the gender gap, *Computers & Education*, 54, 1182-1192.
- Weiser, E. B. (2001). The functions of internet use and their social and psychological consequences. *Cyberpsychology & Behavior*, 4 (6), 723-743.

Extended Abstract

Communication Skills and Self-Efficacy Levels According to Teacher Candidates' Purposes of Internet Use

The Aim of Research: Having served several purposes since the advent of it, internet has had increasing effects on people day by day. Therefore, most of the studies both in Turkey and abroad have been seen to be on the issues of basic purposes behind the use of internet. However, there has been no study on whether there is a significant relation between purposes of internet use and the levels of communication skills and self efficacy, which have important roles in the development of quality in education, or , if there is relation, how it is. But, for a qualified education, it is important to put what has influence on the qualifications teachers have. Accordingly, the aim of this study is to investigate communication skills and self-efficacy levels according to teacher candidates' purposes of the internet use.

Research Method: The study was conducted with a randomly chosen sample of 450 university students at Gazi University Faculty of Education. In the collection of research data, three different measurement tools were used. First of all, "Personal Information Form" was used to obtain information about students' status of using the internet and social networking site. Secondly, "Communication Skills Evaluation Scale (CSES)" was given to and rated by students to evaluate their own communication skills. Lastly, "General Self-Efficacy Scale" was also given to and filled out by students in order to evaluate their self efficacy. Depending on the variable type, for the independent sample t Test was used to analyze the findings. Significance level was established at .05.

Findings and Discussion: Findings indicated that there is a significant difference between teacher candidates internet usage that is mostly consist of watching movies or playing games and their communication skill levels. This result indicated that communication skills of students who use the internet to watch movies or playing games are lower than the others. On the other hand, there is no significant difference between using internet to surf the social networking sites or to get new information and communication skill levels. Additionally, there is no significant difference detected between using internet to watch movies, to surf the social networking sites or to get new

information and self-efficacy skill levels. However, it is found that there is a significant relationship between using the internet to play games and self-efficacy.

In the study it was seen that the levels of communication skills of those students who use internet for watching films and playing games, are lower than those of others. This finding may suggest that the main reason behind low level communication skills could be the fact that watching films or playing games are those of activities to be done lonely in general and so lack of verbal interaction. Therefore, despite the limitless number of advantages internet has provided for people to watch films or play games in recent years, when used excessively, it affects the communication skill of individuals in negative ways. Moreover, the findings showed that the use of internet for knowledge acquisition or surfing social web sites does not have any significant effect on communication competence. In the literature, there have been no studies issuing the relation between the use of internet for watching films, playing games or surfing social networking sites and communication skills. Nonetheless, there are studies that have focused on the relation between the use of internet for getting information and communication skills. The findings of our study showed that there is no any effect of the use of internet for getting information on communication skills. Thus, differing from those of some studies(Weiser, 2001; Ayhan ve Balcı, 2009), these findings are in line with the findings of some of other studies (Ceyhan, 2011).

In this research, the relation between self efficacy of teacher candidates and the purposes of internet use was also studied. To the analysis of data, it was found that the levels of self efficacy of those teacher candidates who use internet for playing games, are lower than those of others. This finding may suggest that the main reason behind low level self efficacy could be the disappearance of the idea of coping up with the challenges as playing games. Moreover, the findings showed that the use of internet for knowledge acquisition, surfing social networking sites or getting knowledge does not have any significant effect on self efficacy. Regarding these findings, in the literature, there have been no studies reflecting similar or different findings of those of our study.

Conclusions and Recommendations: Consequently, the unconscious use of technology for the wrong purposes surely would have negative effects. So, if these negative effects are on those individuals whose tasks are to educate communities, then the precaution should be taken and these negative aspects felt on teacher candidates should be eliminated. Because, the more qualified and competent teachers are, the easier it will be to raise the qualification of education.

ÖĞRETMENLERİN KÜLTÜREL SERMAYE YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ: MESLEK LİSELERİ ÖRNEĞİ

EXAMINING THE TEACHERS' CULTURAL CAPITAL COMPETENCES: EXAMPLE OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL

Rasim TÖSTEN

Siirt Üniversitesi, BESYO, Siirt, Türkiye

Yunus Emre AVCI

Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt, Türkiye

Çiğdem ÇELİK ŞAHİN

Adana Bilim Sanat Merkezi, Adana, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmada karma desenlerden açıklayıcı desen (Explanatory Design) kullanılmıştır. Bu yöntemi kullanılmaktaki amaç nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanları birleştirilerek araştırmayı güçlendirmektir. Bu amaçla nicel kısım için araştırmada 4 ildeki (Antalya, İzmir, İstanbul ve Ankara) meslek liselerinde görev yapan öğretmenler random yöntemiyle seçilmiştir. Toplamda araştırmanın nicel kısmında 380 öğretmen, nitel kısmında Adana il merkezinde görev yapan 15 öğretmen yer almaktadır. Araştırmanın nicel kısmında Avcı ve Yaşar (2015) tarafından geliştirilen “öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliği ölçeği”, nitel kısmında ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde araştırmanın nicel kısmı için betimsel (tanımlayıcı) istatistikler (yüzde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma) ile değişkenler arası farkı ortaya koymak için t-testi ve ANOVA testlerinden yararlanılmış, nitel kısmı için betimsel analizlerden yararlanılarak frekans çıkarma yoluna gidilmiştir.

Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir: Meslek lisesi öğretmenlerinin kültürel sermaye yeterlikleri yüksek düzeydedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nispeten kültürel sermaye yeterliği daha yüksektir. Anne babanın eğitim düzeyiyle öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri doğru orantılıdır. Kültürel sermayeyi engelleyen durumlar çoğunlukla sosyo-ekonomik yapı, alışkanlıklar ve çalışma yoğunluğudur. Kültürel sermayeyi güçlendirmek için boyutların ayrı ayrı incelenmesi gerekmektedir. Buna göre entelektüel birikimin artması için okuma alışkanlığı ve nitelikli eğitime, kültürel etkinliklere katılım için zaman ve finansal desteğe; kültürel bilinç için değerler eğitimine, kültürel potansiyelin farkına varmak için ise kültürel gezilere katılımın artırılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel sermaye, Meslek lisesi, Kültürel yeterlik

Abstract

The main purpose of this research is to examine the cultural capital competencies of teachers working at vocational high schools in Turkey. Mixed model (explanatory design) was used in the research. The purpose of using this method is to streng then the research by combining the strengths of quantitative and qualitative methods. For this purpose, the teachers working at the vocational high schools in four provinces (Antalya, İzmir, İstanbul and Ankara) were chosen randomly. In total, 380 teachers in the quantitative part of the research and 15 teachers in the qualitative part in the city center of Adana province. In the quantitative part of the study, “Teachers’ Cultural Capital Competences Scale ” developed by Avcı and Yaşar (2015) and semi-structured interview form which was prepared by the researchers forth equalitative part were used in the research . In the analysis of the data, forth equantitative part of the study, t-test and ANOVA tests were used to reveal the difference between the variables and the descriptive statistics (percentage, arithmetic mean, frequency, standard deviation) were used. For the the qualitative part, frequency determination through descriptive analysis was used.

Some of the research results are as follows: it was revealed that the level of cultural capital competencies of vocational high school teachers are high. Female teachers have a higher level of cultural capital competencies than male teachers. Teachers' cultural capital competencies are directly proportional to their parents' educational level. The conditions that prevent cultural capital are mostly socio-economic

structure, habits and work intensity. It is necessary to investigate the dimensions separately to strengthen the cultural capital. According to this, there are needs of reading habits and qualified education for the increase in intellectual accumulation; free time and financial support for participation in cultural events; value education for cultural consciousness; and increasing participation in cultural tourism for realization of the cultural potential.

Keywords: Cultural Capital, Vocational High School, Cultural Experience

GİRİŞ

Klasik iktisatçılarca maddi anlamda kullanılan sermaye kavramının zamanla dönüşerek fiziksel ve finansal formlara ilaveten beşeri yeteneklerin, eğitimin ve eğitilmiş insan gücünün de sermaye kavramına dâhil edilmesiyle anlam sınırları genişlemiştir. Kültürel sermaye iki kelimedenden oluşmakla birlikte kültürün sermaye boyutuna vurgu yapan bir kavram olarak göze çarpmaktadır. (Ekşi Uğuz, 2010: 85). Kültürel sermaye sadece aileden ve çevreden edinilen birikimleri değil aynı zamanda kişinin kendi gayretleriyle eğitim yoluyla elde ettiği veya kalıtsal olarak bedeninde yer alan gizil güçlere, yeteneklere ve başarılarına da işaret eder. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, kısacası toplumun özünü içerir (Özsoy, 2007). Bireysel anlamda insanların kültürlerinden kasıtlı veya kasıtsız edindiği ve hayat tarzına, anlayışına, iş yapma biçimine, hülasa benliğine kattığı her şey kişinin kültürel sermayesini oluşturur. Bourdieu, kültürel sermayeyi formal eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan “okul sermayesi” ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden “tevarüs eden kültür sermayesi” olmak üzere ikiye ayırarak inceler. İster okul sistemi yoluyla elde edilmiş olsun, ister aileden devralınmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Ünal, 2004).

Kültürel sermaye bireysel veya ulusal anlamda kültürün sermaye boyutuna vurgu yapar ve insana ve topluma getirisini ifade eder. Özellikle Bourdieu’nun kurumsallaşmış kültürel sermaye göstergelerinden biri olarak ifade ettiği diploma ve sertifikalar kültürel birikimin eğitim yoluyla bireylere aktarılmasıdır. Küresel olarak bakıldığında gelişmiş ülkelerin diğer ülkelerde okullar vasıtasıyla kültürünü yaymaya çalışması manidardır. Kültürün sermayeye dönüşümünü ve getirilerini özetleyen, Fransa’nın 1996 yılı cumhurbaşkanlığı seçimlerinde yer alan General De Gaulle’ün konuşmasına yer verilebilir:

“Dünyanın dört bir yanında kültür merkezleri açıyoruz, büyük paralar döküyoruz bu işe. Boşa gitmiyor bu paralar. Kültürümüzün etkisiyle harcadıklarımızın daha fazlası dönüp bize geri geliyor. Kültürümüzle yetişen insanlar otomobil alacak olurlarsa Fransız otomobillerini seçiyorlar. Edebiyatımızı, öbür sanat etkinliklerimizi, giyim kuşamımızı izliyorlar. Daha da önemlisi kültürümüze duydukları yakınlıkla her konuda bize destek oluyor, bizim yanımızda yer alıyorlar”

Bireysel olarak değerlendirildiğinde, insanların kültürlerinden kasıtlı veya kasıtsız edindiği ve hayat tarzına, anlayışına, iş yapma biçimine, hülasa benliğine kattığı her şey kişinin kültürel sermayesini oluşturur. Günümüz dünyasında kişinin kültürel birikimi temin etmesinde eğitim kurumlarının rolü gün geçtikçe artmaktadır. Bourdieu’nun (1986, 2006) da değindiği gibi eğitim kurumları diplomalar ve sertifikalar vasıtasıyla kurumsallaşmış kültürel sermaye edindirirler. Kişilerin gördüğü eğitim sonucu almaya hak kazandığı diplomalar, başarı belgeleri, sertifikalar kendinde var olan kültürel sermayenin kurumsallaşmış ifadesidir. Elbette eğitim kurumlarında kazandırılması

gereken kültürel sermayenin bu yeterliklere sahip öğretmenler tarafından kazandırılması gerekmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yüksek düzeyde kültürel sermaye yeterliklerine sahip olması, var olan yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi ve engellerin ortadan kaldırılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini belirlemek ve kültürel sermaye konusunda öğretmenlerin fikirlerini almaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara çözüm aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyi nasıldır?
2. Farklı bağımsız değişkenlere (Cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, kıdem) göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini arttırmak için yapılabilecekler için öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerini daha yüksek kabul etmelerinin sebepleri nelerdir?
5. “Anne-baba eğitim düzeyleri” değişkenine göre öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin farklılaşma sebepleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma desenlerden açıklayıcı desen (Explanatory Design) kullanılmıştır. Bu amaçla nicel ve nitel yöntem bir arada kullanılmıştır. Açıklayıcı karma desenlerde öncelikle nicel veriler elde edilir. Sonrasında nicel verileri desteklemek amacıyla nitel kısım ile araştırmaya derinlik kazandırılmaya çalışılır. Nitel araştırma, nicel veriler doğrultusunda yönlendirilir. Elde edilen nicel ve nitel veriler birbiri ile ilişkili olarak veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilirler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014; Baki ve Gökçek, 2012). Bu yöntemin temel amacı nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yanları birleştirilerek araştırmayı güçlendirmektir (Creswell, 2008). Araştırmanın nicel kısmı için betimsel (tanımlayıcı) istatistikler (yüzde, aritmetik ortalama, frekans, standart sapma) ile değişkenler arası farkı ortaya koymak için fark testleri olan t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında betimsel analizlerden yararlanılarak frekans çıkarma yoluna gidilmiştir.

Araştırmanın nitel kısmı için oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil olması, araştırma sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, ham verilerin saklı olması, araştırma verilerinin teyit edilmesi nitel araştırmadaki güvenilirlik ölçütlerini karşılamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yine Marvasti (2004) tarafından güvenilirlik, bir araştırmadan elde edilen sonuçların farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Farklı branşlardan 15 öğretmene, öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri ile ilgili hazırlanmış yazılı görüşme formları verilmiştir.

Bu araştırmada da Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin kültürel sermayelerini ölçmek amacıyla “kültürel sermaye ölçeği” uygulanmış ve nicel veriler doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel kısma ait evreni 2016-2017 öğrenim döneminde Türkiye geneli Meslek Liseleri oluşturmaktadır. Ancak hedef evrene ulaşmadaki zorluk, zaman ve mali kısıtlılıktan dolayı evreni temsil edebilecek örneklem yoluna gidilerek yeterli sayıya ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada 4 ildeki (Antalya, İzmir, İstanbul ve Ankara) meslek liselerinde görev yapan öğretmenler kolay erişilebilir örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Toplamda araştırmanın nicel kısmında 380 öğretmen yer almıştır. Araştırmanın nitel kısmı için çalışma grubunu Adana il merkezinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir:

Tablo 1.

Araştırmanın Nicel Kısmında Yer Alan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	198	52,1
	Erkek	182	47,9
	Total	380	100,0
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve Altı	230	60,5
	Lise Ve Üstü	150	39,5
	Total	380	100,0
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve Altı	191	50,3
	Lise ve Üstü	189	49,7
	Total	380	100,0
Kardeş Sayısı	2 veya Daha Az	65	17,1
	3 veya Daha Fazla	315	82,9
	Total	380	100,0
Kıdem	1-5 yıl	73	19,2
	6-10 yıl	98	25,8
	11-15 yıl	71	18,7
	16 yıl +	138	36,3
	Total	380	100,0

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev yerleri, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve kıdem değişkenleri açısından dağılımları incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyet dağılımına bakıldığında; katılımcıların 198'i kadın ve 182'i ise erkektir. Öğretmenlerin illere göre görev yaptıkları yerlere bakıldığında; öğretmenlerin 116'sının Ankara'da, 88'inin İstanbul'da, 83'ünün Antalya'da ve 93'ünün de İzmir'de görev yaptığı görülmektedir. Nitel araştırma aşamasında, Adana'da görev yapan 15 öğretmene ulaşılmıştır

Tablo 2.

Araştırmanın Nitel Kısmında Yer Alan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

	N		N
Cinsiyet		Mesleki Deneyim	
	Kadın	8	6-9 yıl
Erkek	7	10-15 yıl	8
		16-19 yıl	3
		20-25 yıl	2
		Branş	
Lisans	9	İngilizce	2
		Lisansüstü	6
Sosyoloji	2		
Türk Dili ve Edebiyatı	4		

		Coğrafya	1
		Bilişim Teknolojileri	5
Toplam	15		15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 2’de verilmiştir. Görüldüğü gibi, bu öğretmenlerin 8’i kadın, 7’si erkektir. 9 öğretmen lisans, 6 öğretmen lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğretmenler, Coğrafya, İngilizce, Tarih, Sosyoloji, Bilişim Teknolojileri ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmuşlardır. Mesleki deneyimleri ise 7 yıl ile 23 yıl arasında değişkenlik göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada karma desenli model kullanıldığından iki ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında Avcı (2014) tarafından geliştirilen ‘Kültürel Sermaye Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise araştırmacılar tarafından nicel verilerle ilişkili olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Avcı (2014) tarafından geliştirilen “Kültürel Sermaye Ölçeği” öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçek iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmenlerin kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ölçmek amacıyla 30 maddeden oluşan sorular yer almaktadır. 4 boyutlu ölçek 30 maddeden oluşup, açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %57’dir. Model doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiğinde modelin uyumlu olduğu görülmüştür ($\chi^2 = 1018.93$, $N=256$, $sd= 393$, $p= 0.00$, $RMSEA; 0.079$, $SRMR; 0.065$, $GFI; 0.79$, $CFI; 0.96$, $IFI; 0.97$, $NFI; 0.94$). Ölçeğin boyutları entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel olarak incelenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı. 94 olarak çıkmış olup yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmiştir. Sosyal araştırmalarda .60 ve üzeri değerler güvenilir, .90 ve üstü değerler yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir (Can, 2014).

Araştırmanın nitel bölümünde, nicel verilerle ilişkili olarak araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda 4 soru yer almıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca iki öğretmene ön uygulama yapılmış olup formun son hali verilmiştir. Ön uygulamada yer alan iki öğretmen araştırma dışı tutulmuştur. Nitel kısmın güvenilirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü esas alınmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı .90 çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994) uyuşma değerinin .70 ve üzeri olmasını kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Geçerliliğinin sağlanması için ise çalışma grubu elden geldiğince açıklanmaya çalışılmış, doğrudan alıntılara fazlaca yer vermeye çalışılmış, alan uzmanlarıyla birlikte çalışmalar yapılarak ortak paydada buluşmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nicel kısmında 380 veri yer almıştır. Kişisel bilgileri ortaya koymak için yüzde ve frekans değerlerine, öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine, bağımsız değişkenlerle kültürel sermaye yeterlikleri arasındaki farka bakmak için fark testlerine (t-testi, one-way anova) başvurulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmişlerdir. Bu süreçte öncelikle iki

araştırmacı tarafından veriler kodlanarak ayrı ayrı temalandırılmıştır. Her bir tema altında frekans çıkarmak suretiyle kategorilendirme yapılmıştır. Kategorilendirme sonrasında araştırmacılarca hemfikir olunan kısımlar sonuçlandırılmış. Görüş ayrılığı olan kısımlar giderilmiştir. Son olarak her bir kategoriye uygun en ideal ifadeler doğrudan alıntılar yoluyla eklenmiştir. Bulgularda yer alan ifadelerin çeşitliliği önemsenmiştir (Eraslan, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı ve meslekteki kıdemlerinin kültürel sermaye yeterliklerindeki grup içi farkını ortaya koymak amacıyla elde edilen veriler tablolar halinde yorumlanmıştır. Araştırma bulguları aşağıdaki tablolarda sunulmuştur:

Tablo 3.

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeyleri

Boyutlar	\bar{x}	ss	Düzye
Entelektüel birikim	3,09	,84	Orta
Katılım	2,94	,96	Orta
Kültürel bilinç	3,24	,94	Orta
Kültürel potansiyel	3,73	,83	Yüksek
Kültürel Sermaye Toplam	3,19	,77	Yüksek

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin toplamda kültürel sermaye yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3,19$), entelektüel birikimin orta düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3,09$), katılımın orta düzeyde olduğu ($\bar{x} = 2,94$), kültürel bilincin orta düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3,24$) ve kültürel potansiyelin yüksek düzeyde olduğu ($\bar{x} = 3,73$) görülmüştür.

Tablo 4.

Cinsiyet, Anne Eğitim Düzeyi, Baba Eğitim Düzeyi, Kardeş Sayısı Değişkenleri t-testi Sonuçları

Değişkenler		f	\bar{x}	ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	198	3,32	0,75	3,507	0,001*
	Erkek	182	3,04	0,75		
Anne Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve Altı	230	2,96	,76	-7,471	,000*
	Lise ve Üstü	150	3,53	,63		
Baba Eğitim Düzeyi	Ortaokul ve Altı	191	2,91	,78	-7,632	,000*
	Lise ve Üstü	189	3,47	,64		
Kardeş Sayısı	2 veya Daha Az	65	3,28	,74	1,041	0,299
	3 ve Daha Fazla	315	3,17	,77		

*p ≤ .05

Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur (p<.05), kardeş sayısında anlamlı fark bulunmamıştır (p>.05). Öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki farkın kaynağı için aritmetik ortalamalara bakıldığında kadın öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilik düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür (p<.05). Öğretmenlerin anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında ebeveynleri lise ve üstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlilikleri ebeveynleri ortaokul ve altı düzeydeki öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinde Kıdemlerine İlişkin Farka Yönelik ANOVA Sonuçları

Değişken		f	\bar{x}	ss.	F	p	Farkın Kaynağı
Mesleki Kıdem	1-5 yıl arası	73	3,15	,66	2,543	0,056	---
	6-10 yıl arası	98	3,05	,82			
	11-15 yıl arası	71	3,15	,76			
	16 yıl ve üstü	138	3,32	,76			
	Total	380	3,19	,77			

*p ≤.05

Öğretmenlerin meslekteki kıdemleri için elde edilen veriler için One-Way ANOVA testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde öğretmenlerin görevlerindeki kıdemlerine göre anlamlı fark görülmemiştir (p ≤.05)..

Tablo 6.

Yüksek Düzeyde Kültürel Sermaye Yeterliklerine Sahip Olmayı Engelleyen Durumlara Yönelik Görüşlerin İncelenmesi

Kodlar	f
Ekonomik yetersizlikler	5
Yoğun çalışma programları, zamansızlık	4
Alışkanlıklar	6
Kültürel etkiler	3
Engellerin sebepleri	1
Toplumsal etkiler	2
Yetersiz hizmet içi eğitim	1
Teknolojik bağımlılık	2
Ailevi kaygılar	2
Profesyonel gelişime yönelik isteksizlik, önem vermeme	

Tablo 6'da yüksek düzeyde kültürel sermaye yeterliklerine sahip olmayı engelleyen durumlara yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ekonomik yetersizlikler, yoğun çalışma programları, zamansızlık, alışkanlıklar, kültürel etkiler, toplumsal etkiler, hizmet içi eğitimlerin veya seminerlerin yetersizliği, teknolojik bağımlılık, ailevi kaygılar ve profesyonel gelişime yönelik isteksizlik gibi sebeplerin sıralandığı görülmektedir. Bununla ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden **Ö10** görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: “*Maddi problemler, kültürel gelişime ve birikime engel olmaktadır.*” **Ö11** ise “*Ekonomik yetersizlikler bu konuda en büyük engeldir*” cümlesiyle görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğretmen (**Ö11**) yoğun ders programları ve zamansızlığın öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin Artırılmasına Yönelik Çözümler

	Kodlar	f
Çözüm Önerileri	Entelektüel birikim boyutu için:	
	Kütüphanelere çevrimiçi erişimin sağlanması	1
	Branş dışı bir alana ilgi	1
	Yüksek refah düzeyi	1
	Gelişmiş güven ortamı	1
	İlgi	1
	Ortak faaliyetler	1
	Proje odaklı çalışma	1
	Kaliteli eğitim	3
	Üst öğrenime yönlendirme	1
	Kitap okuma alışkanlığı	3
	Katılım boyutu için:	
	Finansman	2
	Zaman	2
	Sosyal ve sendikal faaliyetlere katılım	1
	Gönüllülük bilinci	1
	Paylaşım fikri	2
	İlgi	1
	Yarışmalara katılım	3
	Yönlendirme	2
	Kültürel Bilinç boyutu için:	
	Değerler eğitimi	4
	Projelerin yaygınlaştırılması	2
	Tarih okumaları	1
	Araştırmacı olma	2
	Bilinçlendirme faaliyetleri	3
	İlgi	1
	Eğitimsel katılım	1
	Kültürel Potansiyel boyutu için:	
	Yurtiçi/dışı eğitim gezileri	4
	Farklı kültürlerle ilgi	1
	Erken yaşta bilinçlendirme	1
	İlgi	1
	Maddi olanaklar	1
	Hayat boyu öğrenim modeli	1
	Kültürler arası erişim	1
	Gönüllük ve paylaşım	1

Tablo 7’de öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin artırılmasına yönelik çözümleri yer almaktadır. Entelektüel birikim teması altında toplanan görüşler şu şekildedir: **Ö1** bu konuda “*kütüphanelere çevrimiçi erişimin sağlanması, zaman sıkıntısı yaşayan öğretmenlerin kültürel gelişimine önemli katkıda bulunacaktır*” şeklinde öneride bulunmaktadır. **Ö2** ise “*branş dışı bir alana özel ilgi ve zaman ayrılması, kültürel sermaye için gereklidir*” şeklinde görüş belirtmiştir. **Ö7** ise “*proje odaklı yurt dışı eğitim ziyaretleri bu konuda faydalı olacaktır*” ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir. Katılım teması altında **Ö2** “*öğretmenlerin entelektüel sermayelerini geliştirmeleri için finansman desteğine ve zamana ihtiyaçları vardır*” şeklinde görüş belirtmiştir. Kültürel bilinç teması altında öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır: **Ö7** “*öğretmenlerin çeşitli konferans ve seminerlere katılımı sağlanmalıdır*”, **Ö9** “*tarih bilincinden başlanarak, kültürel faaliyet imkânları artırılmalıdır*”. Kültürel potansiyel teması altında **Ö9** “*kültürel*

bilincin gönüllülük ve paylaşım fikirlerinin fark ettirilmesi ile kültürel potansiyel artırılabilir” şeklinde öneride bulunmuştur.

Tablo 8.

Kadın Öğretmenlerin Erkek Öğretmenlere Nispeten Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeyinin Yüksek Olmasının Sebeplerine Yönelik Görüşler

	Kodlar	f
Cinsiyetteki Farklılığın sebepleri	Kadınların;	2
	Yaratıcı düşünmeye yatkınlıkları	1
	Gezilere olan ilgileri	4
	Kitap okuma alışkanlıkları	2
	Teknoloji kullanımı	1
	Dikkatli ve özenli olmaları	3
	Kültür algıları	1
	Kendini gerçekleştirme arzuları ve fırsatlar	2

Tablo 8’de kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının sebeplerine yönelik öğretmen görüşleri yer almaktadır. Öğretmenler, kadınların yaratıcı düşünmeye yatkın olduklarını, gezilere olan ilgilerini, kitap okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğunu, teknolojiyi daha etkili kullandıklarını, daha dikkatli ve özenli olduklarını, kültür algılarının farklı olduğunu, daha fazla fırsatlara sahip olduklarını ve kendini gerçekleştirme arzularının daha fazla olduklarını vurgulamışlardır. Bu tema ile ilgili olarak **Ö9** “Kadınların algılarının kültürel anlamda daha açık olması ve erkeklere oranla daha fazla kitap okuyor olmaları” ifadesiyle sebepleri ifade etmektedir. **Ö10** ise “Kadınlar kültürel sermayelerini geliştirmek için daha fazla imkânlarla sahiptirler” ifadesini kullanmıştır. Bu görüşlere zıt bir şekilde **Ö2**, **Ö3** ve **Ö4** kadın öğretmenlerin görüşlerini ifade ederken objektif ve samimi olmadıklarını, erkeklerin daha dürüst cevaplar verdiklerini ifade etmektedir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin Anne-Baba Eğitim Düzeyleri Arttıkça Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeylerinin Artmasına Yönelik Görüşler

	Kodlar	f
Anne baba eğitim düzeyinin artmasıyla kültürel sermayenin artmasına yönelik düşünceler	Vizyonun daha geniş olması	1
	Yakın çevrenin model alınması	4
	Çocukluktan gelen potansiyelin etkisi	1
	Kendini geliştirme becerisi	1
	Yaşanmışlıkların etkisi	1
	Kalıtımın etkisi	1
	Verimli davranışlar sergilenmesi	1
	Aileden gelen alışkanlıkların sürdürülmesi	2
	Doğal iletişim	1
	Okul öncesi eğitimde ebeveyn rolü	1

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler, anne-baba eğitim düzeyleri arttıkça kültürel sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin algıların artmasına yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir. Vizyonun daha geniş olması, yakın çevrenin model alınması, aileden etkilenme, çocukluktan gelen potansiyelin etkisi, kendini geliştirme becerisi, yaşanmışlıkların etkisi, kalıtımın etkisi, verimli davranışların sergilenmesi, aileden gelen alışkanlıkların sürdürülmesi, doğal iletişimin güçlü olması ve okul öncesi

eğitim sürecinde ebeveyn rolü gibi düşünceler kültürel sermaye düzeylerini artıran etkiler olarak ifade edilmiştir. Bu konuda Ö9, “Kültürel sermaye devredilen bir zenginliktir. Alışkanlıklar aileden gelir ve birikim sağlar.” cümlesi ile görüşlerini belirtmiştir. Bir başka öğretmen Ö2 “Bireylerin yakın çevreyi model alması ve etkilenmesi söz konusudur.” şeklinde görüş belirtmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Meslek Lisesi öğretmenlerinin kendi algılarına göre kültürel sermaye yeterlik düzeyleriyle ilgili nitel ve nicel araştırma sonuçlarının yer aldığı bu bölümde nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri yüksektir. Öğretmenlerin bağımsız değişkenlere göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerindeki anlamlı farka bakıldığında; cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi bağımsız değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuş, kardeş sayısı ve mesleki kıdem değişkenlerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Avcı, (2015) doktora çalışmasında Türkiye geneli örneklem olarak belirlediği 15 ilden aldığı verilerde öğretmenlerin kendi algılarına göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerini “yüksek” bulmuştur. Aynı çalışmada bağımsız değişkenlerden cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve kardeş sayısı değişkenlerine göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı farklar bulunmuştur. Kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı fark durumlarında benzerlik görülmekle beraber kardeş sayısı değişkeninde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kültürel sermaye yeterlikleri, toplumsal pozisyonların belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Kültürel birikimler, bir topluluğu diğer topluluklardan ayıracak özellikleri de kapsar. Hatta kültürel sermaye yeterliliğinin toplumsal eşitliği ya da eşitsizliği dahi etkileyebileceği gerçektir (Arun, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin yüksek çıkması sosyal yapı anlamında avantajlı bir durumdur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kültürel sermaye yeterlik düzeylerinde anlamlı farkın ortaya çıkması ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli görmesinin nedenleri görüşmelerde öğretmenlere sorulmuştur. Bu konuda öğretmenlerin en çok değindiği fikir kadın öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıkları ve yapısal olarak dikkatli-özenli olmalarıdır. Bu duruma kadınların kültürel sermaye düzeylerini etkileyen (Özcan ve Erdur-Baker, 2009) çok fazla değişken olması gibi sebepler etki edebilir. Örneğin toplumsal yapıya ve çevresel koşullara bağlı olarak kadınların eğitime ulaşmada dezavantajlı grup olması (Köknel, 1981; Oral ve McGivney, 2014), erkeklere oranla ekonomik şiddetten kurtulmaya çalışarak kendi ekonomik özgürlüğünü kazanmak veya kendi işletmelerinin patronu olmak istemeleri (Ceylan ve Demircan, 2002) gibi nedenler kadınların daha fazla kültürel sermaye edinimi elde etmelerinde etkili olabilir.

Nicel kısımda öğretmenlerin anne-baba eğitim düzeyleri arttıkça kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin artması sonucuna yönelik öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu konu yakın çevrenin model alınmasıdır. Diğer bir ifadeyle yakın çevreyi oluşturan anne-babanın eğitim seviyesiyle pozitif yönlü artacağı düşünülen kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin öğrenciler tarafından model olarak kabul ettiği ebeveynlerinden aktarıldığı fikri en çok kabul gören fikirdir. Bu durumda “eğitim düzeyi ve kültürel sermaye yeterlik düzeyi doğru orantılı olarak ilişkilidir” fikri öğretmenlerce benimsenen bir görüştür. Nitekim eğitim ve kültürel sermaye etkileşimine değinen Giroux’a (1983: Akt. Bernhardt, 2013) göre kültürel sermaye, bireylerin okul deneyimi düşünceleri üzerinde direk etkisi

olan fikir ve anlamları taşıyan bir temsil sistemi olarak fonksiyon görür. Çocuklar ailelerinden kültürel sermayeyi ya ebeveynlerin kültürel sermayelerine maruz kalarak pasif olarak veya ebeveynlerin çocuklarına kültürel sermayelerini bilinçli aktarma çabaları ile aktif olarak devralırlar. Devralınan kültürel sermaye çocukların bilgi, dil ve tavırlarına yani Bourdieu'nun habitus olarak adlandırdığı şeye gömülüdür ve böylece, kültürel sermaye çocukları kültürel özelliklerle donatır (Jaeger, 2011).

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerini yükseltmelerini engelleyen unsurlarla ilgili olarak üzerinde en çok durulan engeller; alışkanlıklar, ekonomik yetersizlikler ve yoğunluk-zamanın yetersizliğidir. Avcı (2015) araştırmasında kültürel sermaye yeterlik düzeylerini engelleyici durumları öğretmen harici etmenler ve bireysel durumlar başlığı altında incelemiş ve daha yoğun olarak öğretmen harici etmenler üzerinde durmuştur. Araştırma sonuçlarına göre de bireysel ve harici etmenlere değinilmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmenlik mesleğinin bireysel, toplumsal ve mesleki sorunlarını ele alan birçok çalışma (Sarıçay, 2006; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Tekişik, 1986; Akyüz, 2008;) çevresel ve bireysel problemlerin eğitimsel niteliği düşürdüğü ve öğretmenlerin çalışma şartlarını zorlaştırdığını ifade etmektedir.

Kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin artırılmasına yönelik öğretmen görüşleri her bir boyuta bağlı olarak ele alınmıştır. Entelektüel birikim boyutunda öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu fikir; kaliteli eğitim verilmesi gerektiği ve kitap okuma alışkanlığı kazanma görüşüdür. Katılım boyutunda öğretmenler en fazla yarışmalara katılımın artırılması gerektiği fikrine değinmişlerdir. Kültürel bilinç boyutunda üzerinde en çok durulan konu değerler eğitimidir. Kültürel potansiyel boyutunda öğretmenlere yurtiçi ve yurtdışı eğitim gezileri düzenlenmesi ve yaygınlaştırılması konusuna değinilmiştir. Çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişiminde anne-baba diyalogunun ve özellikle annelerin eğitilmesinin rolü büyüktür (Ekşi, 1990). İlk yıllardaki anne-çocuk arasındaki duygusal ilişkiler, gelişmenin temelini oluşturur. Özellikle ilk 18 ay içindeki eğitim biçimi, çocuğu yetiştirme şekli ve onunla kurulan duygusal etkileşim, çocukta güven veya güvensizlik duygularının oluşumuna neden olur (Yavuzer, 1992: 15). Kültürel sermayenin sembolik etkinliğinin en güçlü ilkesi hiç şüphesiz onun iletim mantığında yatar. Her türlü kültürel sermayenin hızlı ve kolay birikimi için önkoşul olan, kültürel sermayenin ilk birikimi, sadece güçlü bir kültürel sermaye ile donatılmış ailelerin çocukları için, boşa zaman harcamadan ve gecikmeden başlangıçta başlar, bu nedenle biriktirme süresi tüm sosyalleşme dönemini kapsar. Bu tarz kültürel sermaye iletimi, kalıtsal kültür iletiminin şüphesiz en iyi ve gizli şekli olduğunu gösterir (Bourdieu, 1986).

Öneriler

1. Kültürel sermaye olgusu özellikle ulusal literatürde çok yeni bir çalışma alanıdır. Kültürel sermaye ile ilgili özellikle ulusal alan yazında eğitim alanında yeterince çalışma yer almamaktadır. Yeni araştırmacılara kültürel sermayenin ilişki alanlarına yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir.
2. Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini arttırabilmek adına Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşvik edici (Geziler düzenleme, tiyatro, sinema vs. etkinliklere katılımı destekleme) çalışmalar yapması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz Y. (2008). Türk Eğitim Tarihinde Çağdaş Anlamda “Öğretmenin Saygınlığı” Kavramına Bir Bakış. *Ankara İl Milli Eğitim Dergisi*. 9-55. s. 16–23.
- Arun, Ö. (2009). Yaşlı Bireyin Türkiye Serüveni: Türkiye’de Yaşlı Bireyler Arasında Kültürel Sermaye Dağılımı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 77-100
- Avcı, Y. E. (2015). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Gaziantep
- Avcı, Y. E. ve Yaşar, M. (2014). Kültürel Sermaye Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Journal of Social Science Research*.
- Baki, A.,& Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bernhardt, P. E. (2013). The Advancement Via Individual Determination (AVID) Program: Providing Cultural Capital and College Access to Low-Income Students. *School Community Journal*. 23-1. s. 203-222.
- Bourdieu, P. (1986). “*The Forms of Capital*”. *Handbook of Theory and Research for the Sociology Education*, (Ed: John G. Richardson). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler*. (Çev: Hülya Uğur Tanrıöver). İstanbul: Hil Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Can, A.(2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Ceylan. A. ve Demircan, N. (2002). Girişimcilerin Başarı, Güç ve Yakın İlişki İhtiyaçlarının Kişilik Özellikleriyle İlişkisi Üzerine Düzce Bölgesi’ndeki Kobi’lerde Bir Araştırma. 21. Yüzyılda Kobi’ler: *Sorunlar, Fırsatlar Ve Çözüm Önerileri Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2-19. s. 207-237.
- Ekşi Uğuz, H. (2010). *Kişisel ve Kurumsal Gelişmeye Farklı Bir Yaklaşım*. Ankara: Orion Yayınları.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç ve Ana Babalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Eraslan, A. (2011). Matematik Öğretmeni Adayları ve Kopya: Hiç Çekmedim Desem Yalan Olur! *Eğitim ve Bilim*. 36-160. s. 52-64.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Bergin &Garvey. London.
- Jaeger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*. 84(4) s. 281–298.
- Köknel, Ö. (1981). *Ailede ve Toplumda Ruh Sağlığı*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication, London, 2. Edition
- Oral, I. ve Mcgivney, E. J. (2014). *Türkiye Eğitim Sisteminde Eşitlik ve Akademik Başarı Araştırma Raporu ve Analiz. Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul Sabancı Üniversitesi. Adres: <http://erg.sabanciuniv.edu>

- Özcan, A. Y. ve Erdur-Baker, Ö. (2009). Attainment of Cultural Capital in Higher Education The Case of Turkey. *Mediterranean Journal of Educational Research*. (6). s. 73-89.
- Özsoy, C. (2007) *Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş*. Sosyoloji Notları. (1). s. 15-21. Ankara.
- Sarıçay, N. (2006). "Türkiye'de Eğitim Sektörünün Sorunları, Eğitimin Ekonomik Boyutu ve Çözümleri...", İzmir Ticaret Odası Ar&Ge Bülten. İzmir. s. 23-27.
- Tekışık H. H. (1986). Türkiye'de Öğretmenlik Mesleği ve Sorunları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 11-116. s. 1-9.
- Ünal, A. Z. (2004). Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Ankara.
- Yavuzer, H. (1992). *Ana-Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları

Extended Abstract

The cultural capital points at not only accumulations from the family or social environment, but also personal talents and herit age. It contains all behavioural patterns and acceptance through the education.

The main purpose of this research is to examine the cultural capital competencies of teachers working at vocational high schools in Turkey. The mixed model (explanatory design) was used in the research. The purpose of using this method is to strengthen the research by combining the strengths of quantitative and qualitative methods. For this purpose, the teachers working at the vocational high schools in four provinces (Antalya, İzmir, İstanbul and Ankara) were chosen randomly. In total, 380 teachers in the quantitative part of the research and 15 teachers in the qualitative part in the city center of Adana province. In the quantitative part of the study, "Teachers' Cultural Capital Competences Scale " and semi-structured interview form which was prepared by the researchers forth equalitative part were used in the research .

According to the results of the research, the vocational high school teachers' cultural capital competencies are high. There is a significant difference between the sex and the education level of parents. Female teachers have a higher level of cultural capital competencies than male teachers. There is no significant difference among the Professional seniority and the number of brothers and sisters. There is a dissertation which supports these results. In a similar way, the teachers sample taken from fifteen cities have high level of cultural capital competencies according to teachers' self perception. There is a significant difference among the sex, parents' education level and the number of brothers and sisters.

When the teachers were asked about the significant difference about the sex, the replies were as follows: The female teachers are much more careful and attentive, and they read books more than the male teachers. There is a research that supports this results. The women are disadvantageous group who have difficulties to Access the educational opportunities and they make much effort for economical freedom. So that, these may be the reasons for women'shaving more cultural capital competencies. Inquantitative part of the research, the findings show that the higher educational level of teachers' parents, the higher level of cultural capital competencies. This may be resulted from taking the closest

environment as a model. In other words, there is a positive relationship between the cultural competency level and the parents' education level.

According to another research on cultural capital competency, there is a direct effect of cultural capital on individuals' school experience and thoughts. The obstacles that preventing to increase the cultural capital competencies are as follows: habits, economical difficulties, and insufficient time. There is a supporting research that examined the obstacles in two themes; individual and external factors.

The other result of this study is that the teachers opinions were embraced as intellectual accumulation, participation, cultural consciousness, cultural potential. The reserch revealed that the cultural potential of the vocational high school teachers are at high level, but the intellectual accumulation, participation and cultural consciousness dimensions are at medium level. The teachers may increase the intellectual accumulation by reading habits and qualified education. At participation dimension, the teachers should participate in competitions. At cultural consciousness dimension, values education is important. And lastly, at cultural potential dimension, the teachers should have the opportunity to go abroad for educational visits.

There is a significantly meaningful difference between the city teachers work. The tachers who work in Istanbul and İzmir have higher level of cultural capital competency. This is the result of the cultural and artistic opportunities of the cities have.

As a summary, the research results are as follows: it was revealed that the level of cultural capital competencies of vocational high shool teachers are high. Female teachers have a higher level of cultural capital competencies than male teachers. Teachers' cultural capital competencies are directly proportional to their parents' educational level. The conditions that prevent cultural capital are mostly socio-economic structure, habits and work intensity. It is necessary to investigate the dimensions seperately to strengthen the cultural capital. According to this, there are needs of reading habits and qualified education for the increase in intellectual accumulation; free time and financial support for participation in cultural events; value education for cultural consciousness; and increasing participation in cultural tourism for realization the cultural potential.

PEDAGOJİK FORMASYON PROGRAMINA KATILAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİĞE İLİŞKİN TUTUMLARI İLE MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF RELATION BETWEEN OF PEDAGOGICAL FORMATION PROGRAM PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARD THE TEACHING PROFESSION AND THEIR PROFESSIONAL SELF-EFFICACY

Nilgün YENİCE

Fen Bilgisi Eğitimi ABD., Eğitim Fakültesi, Adnan Menderes Üniversitesi,
Aydın, Türkiye. E-posta: nyenice@gmail.com

Gizem ALPAK TUNÇ

Fen Bilimleri Enstitüsü, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye. E-posta:
gizemalpak@windowslive.com

Özet

Bu çalışmada pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, 2015-2016 akademik yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir üniversitede pedagojik formasyon eğitimi almakta olan toplam 263 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak; "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklere ek olarak, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Sperman Brown sıra farkları korelasyonundan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve mesleki öz yeterliklerinin olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterliklerinin arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, lisans öğrenimi boyunca eğitim bilimlerine yönelik herhangi bir ders almamış olan fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasının sebeplerinin araştırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Öz yeterlik, Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutum, Pedagojik Formasyon Programı

Abstract

This study aims to analysis of relation between of pedagogical formation program pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession and their professional self-efficacy. It was carried out during the 2015-2016 school year among 263 pedagogical formation program pre-service teachers' attending public university in the Aegean region of Turkey. The study's data were collected using tools: "Attitude Scale Toward Teaching as a Profession" and "Teachers' Sense of Efficacy Scale". The data collected were analysed using descriptive statistics. Furthermore, in order to determine the correlation between pedagogical formation program students' scores on the Attitude Scale Toward Teaching as a Profession and their scores on the Teachers' Sense of Efficacy scale, Sperman-Brown rank order correlation analysis was employed. The findings showed that the participants had an attitude toward teaching as a profession and their teachers' sense of efficacy was high. It was also found that, there is a meaning positive and moderate relationship between the participants an attitude toward teaching as a profession and their teachers' sense of efficacy. Based on the findings obtained, it may be suggested to investigate the reasons for the high level of self-efficacy of the science-literary faculty graduates who have not taken any course in educational sciences throughout their undergraduate studies.

Keywords: Professional Self-Efficacy, Pre-Service Teachers, Attitudes Toward The Teaching Profession, Pedagogical Formation Program

GİRİŞ

Çağdaş ve sağlıklı bir toplumun temelindeki yadsınamaz en önemli unsur eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin etkin bir şekilde işlemesi, sistemin en önemli ögesi olan öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin eğitim sistemini temsil ettiği göz önüne alındığında öğretmen niteliklerinin oldukça önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Nitelikli bir öğretmenin alanı ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olması tek başına yeterli olmamakta, bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olması ve mesleki öz yeterliğinin de bulunması gerekmektedir (Çetin, 2006).

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bireyin sahip olduğu tutum onun eğitim, meslek seçimi ve yaşam tarzı gibi önemli konularda verdiği kararları etkilemektedir (Baron ve Byrne, 1979). Özellikle bir mesleğe yönelik olarak geliştirilen tutum, bireyin o meslekteki başarısının en önemli belirleyicisidir (Çakır, 2005). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin sahip oldukları tutumun, sonradan geliştirilebilmesi öğretmen eğitiminin önemini ortaya koymaktadır (Can, 1987). Öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilere kazandırılacak bilgiler, duygular ve beceriler sayesinde, öğretmenlerin mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olması sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğine adım atan öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutum ve değerler kazanmaları, olumlu algılara sahip olmaları, meslek yaşamlarındaki başarılarının belirleyicisi olarak görülmektedir (Karadağ, 2012).

Bir öğretmenin mesleki yeterliliğinin geliştirilmesinde olumlu tutumlara sahip olmasının yanında mesleki öz yeterliklerinin de geliştirilmesi önem arz etmektedir. Öz yeterlik bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1988). Öğretmen öz yeterlik algısı ise, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000). Öz yeterlik algılarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabaları, hedefleri ve istek düzeyleri değişebilmektedir (Tschannen - Moran ve Hoy, 2001). Schmitz ve Schwarzer (2000) öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirterek, öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte, kendine güven duygusu gelişmiş ve kendinin gerektiği kadar yeterli olduğuna inanan öğretmenlerin daha düzenli, planlı ve hatta başarılı oldukları; öğrencilerine konuyu daha iyi aktarabilmek ve onlara farklı bakış açıları kazandırabilmek için çeşitli öğretim yöntemlerini kullanmaya gayret ettikleri görülmüştür. Emmer ve Hickman, (1991) kendini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha pozitif yaklaşımlar kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının kendilerini alanlarında daha yeterli algılamaları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaları, onların gelecekte mesleklerini nasıl algıladıklarının bir yansıması olarak kabul edilebilir (Şahin, Zade ve Direk, 2009). Yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının onların sınıf yönetimi yaklaşımlarını, öğrencileri derse katma çabalarını ve tercih edecekleri yöntem ve stratejileri de etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle mesleğe yönelik olumlu bir tutuma ve yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin, mesleğinde daha başarılı olacağı söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeyi ile mesleğe yönelik tutumlarının (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004; Çakır,

2005; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Nakip, 2015; Oğuz ve Topkaya, 2008; Tufan, 2016) araştırıldığı pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Buna karşın; pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Bakaç ve Özen, 2017; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016).

Günümüzde, bilim ve teknolojideki hızlı değişimlerin her alana egemen olduğu (Leader, 2003) göz önüne alındığında; araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirilmesi büyük bir önem kazanmıştır (McLaughlin ve Talbert, 2006; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Okullarda verilen eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ve toplumun geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça büyüktür. Goodson ve Hargreaves (2005) öğretmenlik mesleğini, bilgi toplumunun gerektirdiği insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu üstlenmesi açısından, günümüzün en temel mesleklerinden biri olarak nitelendirmektedir. Pek çok ülkede öğretmenlerin yetiştirilme biçimi ve niteliği sorgulanmaktadır. Öğretmen yetiştirme hemen hemen her eğitim sisteminin en önemli araştırma alanlarından biri olarak görülmektedir (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Sabır, özveri ve sürekli çalışma gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olabilmek için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak kadar (Çapa ve Çil, 2000) öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olduğuna ilişkin inançlar da önemlidir. Öğretmen yetiştirme konusunda YÖK genel kurulunun 2010 yılında aldığı karar ile fen-edebiyat fakültesi mezunu olup pedagojik formasyonu başarı ile tamamlayan öğrencilerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan 'Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar'ı sağladıkları takdirde öğretmenlik için başvuruda bulunabilmeleri pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve mesleki öz yeterliklerinin belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. İlgili alan yazındaki çalışmaların sınırlılığı dikkate alındığında, bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?
2. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada; pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleki öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek (Sönmez ve Alacapınar, 2013) veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte oluşan değişimin varlığını

ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılında Türkiye'nin batı bölgesindeki bir üniversitede pedagojik formasyon programına katılan uygun örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 263 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008). Çalışma grubu; 178 kadın (%67.7), 85 erkek (%32.3) katılımcıdan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Erkuş, Sanlı, Bağlı ve Güven (2000) tarafından geliştirilen “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115'dir. Ölçekten alınan toplam puanlar madde sayısına bölünerek, öğretmen adaylarının elde ettikleri ortalama madde puanlarına göre öğretmenliğe ilişkin tutumları hakkında bir yargıya varılabilir. Bu durumda ortalama puanı 3'ün üzerinde olan öğretmen adayları olumlu tutumlara, ortalama puanı 3'ün altındaki öğretmen adaylarının ise olumsuz tutuma sahip olduğu söylenebilir (Erkuş vd., 2000). Erkuş vd. (2000) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .99; söz konusu araştırma için tekrarlanan güvenirlik analizi sonuçlarında ise Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .93 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl algıladıklarını betimlemek amacıyla; Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçe için geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen ölçek beşli likert tipinde derecelendirilmekte, ancak dokuz eşit aralıktan oluşmaktadır. Bu çalışmada aralık sayısı 5'e indirilmiştir. Ölçekte seçenekler, (1) “yetersiz”, (2) “çok az yeterli”, (3) “biraz yeterli”, (4) “oldukça yeterli” ve (5) “çok yeterli” olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; “1.00-1.80=Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.81-2.60=Katılmıyorum”, “2.61-3.40=Kararsızım”, “3.41- 4.20=Katılıyorum” ve “4.21-5.00=Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için .82, sınıf yönetimi alt boyutu için .84, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Bu araştırma için tekrarlanan analizler sonucunda elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ise; öğrenci katılımını sağlama boyutu için .85, sınıf yönetimi boyutu için .90, öğretim stratejileri boyutu için .83 ve ölçeğin geneli için .95 olarak bulunmuştur.

Veri Çözümleme Teknikleri

Veri toplama araçlarından elde edilen veriler, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde) kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel istatistiklere ek olarak, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise; Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu kullanılmıştır. Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu normal dağılıma sahip olmayan değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme amacıyla başvurulan bir tekniktir (Büyüköztürk, 2008).

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi, “Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının, öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (S.S.) değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları

	N	\bar{x}	ss	Min	Max
Öğretmenliğe İlişkin Tutum Toplam Puanları	263	4.20	.58	1.87	5.00

Tablo 1 incelendiğinde, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanların ortalamasının $X=4.20$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değer ölçek ortalamasının ($X=3.00$) üzerinde olduğu düşünüldüğünde; pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlikleri ne düzeydedir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu alt probleme cevap aramak için pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının, öğretmen öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalama (X), standart sapma (S.S.) değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik puanları

	N	\bar{x}	ss	Min	Max
Öğrenci Katılımı Sağlama	263	4.20	.57	1.57	5.00
Sınıf Yönetimi	263	4.11	.59	1.42	5.00
Öğretimsel Strajiler	263	4.26	.60	1.40	5.00
Mesleki Öz yeterlik Toplam Puanları	263	4.17	.54	1.75	5.00

Tablo 2 incelendiğinde, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik ölçeği alt boyut ve toplam puanları ortalamalarının “Katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” aralığında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bu değerler ile pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde belirtilmiştir. Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Sperman Brown Sıra Farkları Korelasyonu sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Pedagojik Formasyon Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutumları İle Mesleki Öz Yeterlikleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

		Öğrenci katılımı sağlama	Sınıf Yönetimi	Öğretimsel Stratejiler	Mesleki Öz Yeterlik Toplam
Öğretmenliğe Tutum	N	263	263	263	263
	İlişkin r	.379*	.404*	.345*	.408*
	p	.000	.000	.000	.000

*p<0.000

Tablo 3 incelendiğinde, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ile mesleki öz yeterlik toplam ve alt boyut puanları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=.379$, $p<.001$; $r=.404$, $p<.001$; $r=.345$, $p<.001$; $r=.408$, $p<.001$). Buna göre; pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları arttıkça mesleki öz yeterlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Bu durum pedagojik formasyon programına katılacak olan öğrencilerin öğretmen olma niyetiyle ve gönüllülük esasına bağlı olarak bu programa dahil olmaları ile ilişkilendirilebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde söz konusu çalışma bulgusunu destekler nitelikteki çalışmalara rastlanılmaktadır (Akpınar vd., 2006; Can, 2010; Eraslan ve Çakıcı, 2011; Erdem vd., 2005; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Kavcar vd., 2007; Kaya ve Büyükkasap, 2005; Oğuz ve Topkaya, 2008; Sarı, 2010; Semerci ve Semerci, 2004; Yıldırım, 2003; Yumuşak vd., 2006; Yüksel, 2004). Örneğin; Eraslan ve Çakıcı (2011), pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte; Can (2010) ise tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik genel tutumlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının mesleki öz

yeterlik puanları incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının bu programa gönüllü olarak katıldığı varsayımı ile açıklanabilir. İlgili alan yazın incelendiğinde söz konusu çalışma bulgusunu destekleyen çalışma bulunmaktadır (Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013). Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul'un (2013) yapmış oldukları öz yeterlik inançlarına yönelik çalışmada, pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları ile mesleki öz yeterlik tutum puanları incelendiğinde pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum puanları arttıkça mesleki öz yeterlik düzeylerinin de arttığı söylenebilir. İlgili alan yazın incelendiğinde söz konusu çalışma bulgusunu destekler nitelikteki araştırmalara rastlanılmaktadır (Bakaç ve Özen, 2017; Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016). Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016), pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Bakaç ve Özen (2017), pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanları ile öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine yönelik ilgilerini olduğu ve isteyerek bu programlara katıldıkları göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterliklerinin olumlu düzeyde olması beklendik bir sonuçtur. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerinin de yüksek olduğu dikkate alındığında kendine güven duygusu gelişmiş ve kendinin gerektiği kadar yeterli olduğuna inanan öğretmenlerin yetiştirilmesinde olumlu tutumların kazandırılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adaylarının bu programlara katılma sebeplerini konu alan nitel çalışmalar yapılarak alan yazına katkı sağlanabilir.
- ✓ Lisans öğrenimi boyunca eğitim bilimlerine yönelik herhangi bir ders almamış olan fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerinin yüksek düzeyde olmasının sebepleri araştırılabilir.
- ✓ Pedagojik formasyon programına katılan öğretmen adayları ile eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile mesleki öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abbasoğlu, E. ve Öncü, E. (2013). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının benlik saygıları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 407-425.
- Akpınar, E., Yıldız, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 56-62.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety research*, 1 (2), 77-98.
- Başbay, M., Ünver, G. ve Bümen, N. T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 59 (59), 345-366.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1389-1404.
- Barwal, S. K. (2011). Attitude of secondary school teachers towards their teaching profession. *International Journal of Education & Allied Sciences*, 3 (1), 1-200.
- Baron, A. R., Byrne, D. (1979). *Exploring social psychology*. (2ns ed), Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Bayraktar, Ş. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik yeterlik inançlarının incelenmesi. *Milli Eğitim*.(182), 58-71.
- Bozdoğan, A. E., Aydın, D. ve Yıldırım, K.(2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 83-97.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları, Ankara.
- Can, G. (1987). Öğretmenlik meslek anlayışı üzerine bir araştırma (Ankara Okullarında). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 159-170.
- Can, Ş. (2010). Tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (24), 13-28.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (6), 27-42.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2004). *Öğretmenlik meslek bilgisi programının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen öz yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137).
- Çapa, Y.ve Çil, N.(2000). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 18, 69-73.
- Çetin, Ş. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (geçerlik ve güvenilirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Dadandı, İ., Kalyon, A. ve Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 253-269.
- Demirtaş, H. ve Cömert, M. ve Özer, N.(2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-

111.

- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98–110.
- Eraslan, L. ve Çakıcı, D. (2011). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2 (19), 427-438.
- Erdem, A. R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005 Kongre Kitabı I. Cilt* içinde (s. 471-477), Denizli.
- Erkuş, A., Sanlı, N., Bağlı, M. T., ve Güven, K. (2000). Öğretmenliğe ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116), 27-33.
- Emmer, E. T. ve Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline, *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-764.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 41-50.
- Goodson, I. ve Hargreaves, A. (2005). Series editors' preface. In A. Harris ve D.Muijs. *Improving schools through teacher leadership* (pp. vii-x). Open University Press, New York.
- Gürbüz, H., ve Kışoğlu, M. (2007). Attitudes of the science and art faculty students and education faculty students attend the non-thesis graduated education program toward teaching profession (Atatürk University Sample). *Journal of Education Faculty*, 9(2), 71-83.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Karadağ, R. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Ve Öğretmenlik Mesleğini Tercih Nedenleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7 (2), 44-66.
- Karademir, E. ve Tezel, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences academy*, 6 (3), 2005-2018.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 367–380.
- Kılıç, D., ve Bektaş, F. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 15-25.
- Koparan, Ş., Öztürk, F., ve Korkmaz, N. H. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve beden eğitimi öğretmeni yeterliliğinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 52-61.
- Lardy, C.H. ve Mason, C.L. (2014). The Impact of Reformed Courses on the Science Teaching Self-Efficacy Beliefs of Preservice and Inservice Elementary Teachers, *National Study of Education in Undergraduate Science*, (38), 1-25.

- Lašek, J. ve Wiesenbergová, Š. (2007). Prospective teachers' attitudes to their profession. *The New Educational Review*, 13(3-4), 129-138.
- Leader, G. (2003). Lifelong learning: policy and practice in further education. *Education+ Training*, 45(7), 361-370.
- Malsawmi H. ve Renthlei, M. (2015). International Journal of Multidisciplinary Approach & Studies. May/Jun2015, Vol. 2 Issue 3, p121-127. 7p.
- McLaughlin, M. W. ve Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New york: Teachers College Press, 45.
- MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.
- Nachimuthu, N. ve Vijayakumari, G. (2012). Teacher educators' perceptions & attitudes of their profession. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1 (02), 81-89.
- Nakip, C. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 23-36.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının öğretmenlik mesleğine ve programa ilişkin görüşlere etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35 (155), 3-15.
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2000). Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument. *Zeitschrift Fur Padagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Şahin Taşkın Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-90.
- Şahin, F. S., Zade, B. M., ve Direk, H. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve yaşam doyum düzeyleri. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultay'ında sunulan bildiri (01-03. Ekim)*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Seçkin, A. ve Başbay, M. (2013). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (8), 253-270.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de öğretmenlik tutumları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 137-146.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenel, E. (2013). *Evaluation of some factors affecting self-efficacy beliefs of students in physical education and sport teaching department and students in the some other fields of teacher education departments*. Unpublished master thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Taşdemir, C. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine

- yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research* (ISSN: 2148-2896), 2(3), 91-113.
- Tekerek, M., ve Polat, S. (2011, September). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. In *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 22-24).
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Tufan, Z. (2016). *Fen bilgisi öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile özyeterlilikleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yumuşak, A., Aycan, N., Aycan, Ş., Çelik, F. ve Kaynar, H. Ü. (2006). Muğla üniversitesi tezsiz yüksek lisans programı ile eğitim fakültesi lisans programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişelerinin karşılaştırılması. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, 13-15 Eylül 2006, MÜ. Muğla, 266.
- Yüksel, S. (2004). Tezsiz yüksek lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 355-379.

Extended Abstract

Purpose: This study aims to analyse of relation between of pedagogical formation program pre-service teachers' attitudes toward the teaching profession and their professional self-efficacy.

Method: The study was designed as descriptive research and employed a relational model. In such a model, the goal is to identify the simultaneous change level in two or more variables (Karasar, 2014). It was carried out during the 2015-2016 school year among 263 pedagogical formation program pre-service teachers' attending public university in the Aegean region of Turkey. The study's data were collected using tools: "Attitude Scale Toward Teaching as a Profession" and "Teachers' Sense of Efficacy Scale". The Attitude Scale Toward Teaching as a Profession scale was developed by Erkuş, Sanlı, Bağlı & Güven (2000). The scale consists of 23 items. The items of the scale are answered using a five-point grading Likert-type scale. The minimum score in the scale is 23, while the maximum score is 115. In the current study, these coefficients were found to be .93. The Teachers' Sense of Efficacy scale was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and then adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya in 2005, along with validity and reliability studies. The scale has a total of 24 items and three factors. The items of the scale are answered using a five-point grading Likert-type scale. The minimum score in the scale is 24, while the maximum score is 120. In this study, these coefficients were found to be .85 for the first factor, .90 for the second factor, .83 for the third factor and .95 for the whole scale. The data collected were analysed using descriptive statistics. Furthermore, in order to determine the correlation between pedagogical formation program students' scores on the Attitude Scale Toward Teaching as a Profession and their scores on the Teachers' Sense of Efficacy scale, Spearman-Brown rank order correlation analysis was employed. This analysis is employed to uncover the correlation between variables when the distribution is not normally distributed (Büyüköztürk, 2008).

Results: The first research question is as follows: "At what level do the pedagogical formation program pre-service teachers' attitudes toward the teaching

profession?”. In order to answer this question, the arithmetic mean (X) and standard deviations (SDs) of the participants’ scores were determined. In the pedagogical formation program students’ had a mean score of $X=4,20$ in the scale of attitudes toward the teaching profession. Given that it is higher than the mean score of the scale ($X=3.00$), it seems that the pedagogical formation program pre-service teachers’ generally had an positive attitudes towards the teaching profession.

The second research question is as follows: “At what level do the pedagogical formation program pre-service teachers’ have professional self-efficacy?”. In order to answer this question, the arithmetic mean (X) and standard deviations (SDs) of the participants’ scores were determined. It is seen that the average of pedagogical formation program students’ professional self-efficacy scale sub-dimension and the total scores are included in the "I agree" and "I strongly agree". Thence it is safe to state that the pedagogical formation program pre-service teachers’ had higher levels of professional self-efficacy.

The third research question is as follows: “Are pedagogical formation program pre-service teachers’ scores on both the attitudes toward the teaching profession and the professional self-efficacy scale significantly related?”. The results of Sperman-Brown rank order correlation analysis, which was pedagogical formation program students’ in attitudes toward the teaching profession scale has a moderate, positive and significant correlation with their scores on the professional self-efficacy ($r=.379$, $p<.001$; $r=.404$, $p<.001$; $r=.345$, $p<.001$; $r=.408$, $p<.001$). Therefore, when their scores in the attitudes toward the teaching profession increase, their scores related to their professional self-efficacy increase.

Discussion: The findings showed that the participants had an attitude toward teaching as a profession and their teachers’ sense of efficacy was high. This case may be related to the intention of the participants in the pedagogical formation program to be involved in this program on a voluntary basis. It was also found that, there is a meaning positive and moderate relationship between the participants an attitude toward teaching as a profession and their teachers’ sense of efficacy. With this finding, it can be said that as the attitude scores of the teacher candidates participating in the pedagogical formation program increased, the levels of professional self-efficacy also increased.

Conclusion: In accordance with the ultimate goals, it is expected that pedagogical formation program pre-service teachers’ attitudes and self-efficacy towards the teaching profession should be at a positive level when considering that teacher candidates involved in pedagogical formation education are aware of and intentionally participating in these programs. It is emphasized, however, that positive attitudes are gained in the training of teachers who have developed self-confidence and believed that they are adequately self-sufficient when the professional self-efficacy of the teacher candidates with positive attitudes towards the teaching profession is high. Based on the conclusions given above, the following suggestions are offered in order to guide future studies.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ İLE ÖĞRETMEN ADAYLARININ BRANŞLARINA YÖNELİK MESLEKİ TUTUMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

COMPARING OF PROFESSIONAL ATTITUDE FOR BRANCHES BETWEEN SOCIAL STUDIES TEACHERS AND SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES

Aylin DOĞAN

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, e_mail:

aylin6617@hotmail.com.

Nihal BALOĞLU UĞURLU

Yrd. Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal
Bilimler Eğitimi Bölümü, e_mail:nihalugurlu@ohu.edu.tr.

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin tespiti ve karşılaştırılmasıdır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının Bahar döneminde Niğde iline bağlı devlet ve özel okullarında görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve Aksaray Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi'nin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören her sınıf düzeyindeki öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmada tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubuna, araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Branşına Yönelik Mesleki Tutum ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, SPSS 24.0 istatistik programı kullanılmıştır. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak edinilen en önemli sonuç, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyecek düzeyde birbirine yakın olmasıdır.

Anahtar kelimeler: Sosyal Bilgiler, mesleki tutum, Sosyal Bilgiler öğretmeni, Sosyal bilgiler öğretmen adayı.

Abstract

The aim of this research is to determine and compare the levels of professional attitudes towards the branches of Social Studies teachers and teacher candidates. The research was conducted with the 101 Social Studies' teachers who worked in state and private middle schools in Niğde and 321 teacher candidates who are studying at the Faculties of Aksaray University, Adnan Menderes University and Bartın University in the Spring term of 2016-2017 academic year. Correlative investigation model was designed in this research. Attitude scale of Social Studies teachers towards their profession was applied by the researchers to study group. Data were analyzed with SPSS 24 statistical packet program. The most important result, based on the findings of this research, Social studies teachers' and teacher candidates' levels of professional attitudes towards the their branches are close to each other.

Key words: Social Studies, professional attitude, Social Studies teacher, Social Studies teacher candidate.

1. GİRİŞ

En küçük sosyal topluluk olarak nitelendirilen ailede dünyaya gözlerini açan birey, ilk çocukluk döneminden itibaren aile ve yakın çevresiyle etkileşime girerek öğrenmeye başlar. Çocuk için, öğrenmenin devamı niteliğinde görülen okul, büyük önem taşımaktadır. Değişen dünya düzeni, yeni sosyo-ekonomik, kültürel ve küresel değerler çerçevesinde okula ve dolayısıyla öğretmene yüklenen anlam ve sorumluluk büyük bir hızla değişmektedir. Nitekim, öğretmenlik mesleğinin yeniliklere açık olması ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin üst düzey niteliklere sahip olması, Ekonomik

¹ Bu çalışma, aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyeleri de dahil olmak üzere birçok ülkenin eğitim planlamalarının üst sırasında yer almaktadır (Yates, 2007). Bu bağlamda öğretmenlik mesleği giderek önem kazanmakta, ezbere dayalı ve düz anlatımdan öteye gidemeyen öğretmenin yerini, öğrenciye rehber olan, öğrencilerine düşünmeyi ve yorum yapabilmeyi öğretebilen, teknolojik gelişmeleri takip ederek en yeni öğretim materyallerini kullanan ve geliştirebilen öğretmen almaktadır (Dağ, 2010). Nitekim toplum olarak refah düzeyimizi arttırmak ve çağdaşlaşabilmek için de okullarda iyi bir eğitim verilmesi gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). Bunu gerçekleştirecek olan kişiler de öğretmenlerdir. Bireylerin yetiştirilmesinde önemli işlevi olan öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektirir. Bunun için öğretmenlerin mesleki donanımlara sahip olması gerekir (Altunkeser & Ünal, 2015). Mesleki donanım ancak mesleğe yönelik nitelikli eğitim almak ile mümkün olur (Aydın & Sağlam, 2012).

Öğretmenler geleceğimizin hazırlayıcılarıdır. Onlar, bir yandan eğitim öğretim görevini yürütürken diğer yandan da gösterdiği davranışlarla öğrencilerin meslek seçimlerini ve hayata bakış açılarını değiştirirler (Şahin, 2011; Kılıç, 2005, akt: Kılıç & Bektaş, 2008). Öğretmenin sınıf içinde ve sınıf dışındaki davranışları öğrencileri etkileyip, model görevi görür (Recepoğlu, 2013). Çünkü, öğrenciler öğretmenleriyle sadece bilgi alışverişinde bulunmayıp, onların davranışlarından, iletişim tarzlarından, örnek duruşlarından, değer yargılarından da etkilenirler. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerine istenilen davranışları sergileyecek düzeyde bir özgüvenlerinin olması gerekmektedir. Nitekim bu durumu mesleki konumları ile de ilişkilendirmek gerekirse, kendine güvenen bireylerin mesleklerine karşı olumlu tutum sergiledikleri de bir gerçektir (Şahin Koyuncu, 2015). Öğretmenlerin mesleki açıdan pozitif tutum ve algılamaları etkili öğretimin temelini oluştururken, onların öğretim uygulamalarına yansıyan tutum ve inançları öğrencilerin motivasyon ve performanslarını olumlu yönde etkileyecektir (Eggen & Kauchak, 2001, Akt. Corina & Valerica, 2012). Buna göre öğretmenlik mesleğinde olumlu tutumların başarıyı arttırarak öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırdığı, olumsuz tutumların ise başarıyı düşürdüğü açıktır.

Öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumları, mesleği algılayış biçimlerini yansıtır. Mesleki algılamalarını niteliksel olarak yüksek gören öğretmenlerin, mesleklerinde başarı ölçütü olan “öğretim” hakkında daha olumlu bir algılamaya sahip oldukları açıktır (Salehi, Taghavi ve Yunus, 2015). Öğrencilik yıllarında yaşadıkları eğitimsel tecrübeler, onların meslek anlayışlarına yansyarak, yaşantıları olumlu ise öğretmenlik mesleğine karşı pozitif tutum sergilemelerine, olumsuz ise negatif bir tutum sergilemelerine neden olur (Dönmez ve Uslu, 2013). Öğretmenlik mesleğinde, bir diğer vurgulanması gereken önemli nokta, Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik içsel motivasyonları da onların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının olumlu olmasına katkıda bulunmaktadır (Özder, Konedralı & Zeki, 2010). Nitekim Eğitim Fakültelerinde uygulan öğretim programları ne kadar nitelikli ve üstün olursa olsun öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini istenen düzeyde gerçekleştirmelerini tek başına sağlayamaz. Çünkü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkında sahip oldukları fikirleri, tutumları, algıları ve eğilimleri aday öğretmenlerin hizmetteki başarılarını etkileyecektir (Yılmaz, 2015). Bununla birlikte Eğitim Fakültelerine gelen öğrencilerin kişilik özelliklerinin, istek, kaygı ve endişelerinin bu mesleğe yönelik tutumları açısından dikkate alınması gerekir (Karademir & Tezel, 2011). Öğretmen adaylarına verilen eğitim, onların mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak tarzda olmalıdır. Onların eğitiminde kullanılacak olan uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler, kendilerinin daha nitelikli bir eğitim alırken, aynı zamanda mesleklerine

yönelik pozitif bir tutum geliştirmelerine neden olacaktır (Ekici, 2008). Böylece, eğitimsel kültür olarak nitelendirilebilecek, hem öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği etik değerleri kazanan hem de onların mesleki uygulamalarını destekleyecek birtakım öğrenme aktivitelerini planlama becerilerini edinmelerini mümkün kılan bir eğitim planlaması gerçekleştirilmiş olunacaktır (Papastamatis, Panitsidou, Giavrimis & Papanis, 2009). Öğretmen adaylarının branşlarında ve mesleki alanlarında kendini yetiştirmeleri ve mesleklerine karşı isteklerinin ve motivasyonlarının üst düzeyde olması, bu eğitime bağlıdır (Karatekin, Merey ve Keçe, 2015).

Öğretmen adaylarına verilen eğitimde öğretmenlik meslek bilgisi dersleri önemlidir (Karakaş Türker ve Turanlı, 2008). Öğretmen adaylarının tutumlarını pozitif yönde etkileyecek bu derslerde yalnızca branşları ile ilgili bilişsel bilgiyi edinmeleri yeterli olmayıp, bu bilgiyi kullanım şekillerini öğrenmeleri de önemli olmaktadır (Ömür ve Nartgün, 2013).

Öğretmenlerin genel olarak mesleklerine bakış açılarının yanısıra, uzmanlaştıkları bir branşta iyi yetişmeleri ve branşlarına yönelik tutumlarının olumlu olması önemlidir. Bu önem, doğrudan vatandaşlık eğitimi vermeyi amaçlayan tek ders olma özelliğine sahip (Öztürk, 2012), öğrencileri toplumsal hayata hazırlayan ve aktif bir vatandaş olarak toplumda yer almalarını sağlayan Sosyal Bilgiler dersinin öğretmen ve öğretmen adayları için daha da fazladır. Sosyal Bilgiler dersi, hem bilişsel hem de duyuşsal beceri ve değerlerin kazandırıldığı bir derstir. Bu derste, öğrenciye “iyi bir yurttaş” olmanın gereği olarak, toplumsal bir kişilik kazanmanın, böylece görev ve sorumluluklarını bilen, çevresindeki olaylara karşı bilinçli ve duyarlı davranan bireyler olmalarının önemi vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde birey, kendisine, ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu bilecek ve toplumsal uyumu gerçekleştirecek davranışları kazanmayı öğrenecektir (Sözer, 2009). Eğer ilk ve ortaokul öğrencileri, Sosyal Bilgiler dersinde vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri yeterli düzeyde kazanamazlarsa, daha sonraki eğitim basamaklarında 21. yüzyılın etkili ve aktif vatandaşları olarak yetiştirilemeyeceklerdir (NCSS, 1988). Sosyal Bilgiler dersinin bu farklılıkları, bu dersi öğretecek olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin branşlarına karşı tutumları ile doğrudan ilişkilidir.

Bu araştırmanın amacı ise Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutumlarını inceleyerek, her iki çalışma grubunun branşlarına yönelik mesleki tutumlarını karşılaştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere öncelikle hem ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, hem de Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında lisans eğitimi alan öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri tespit edilmiş ve bu iki grubun branşlarına yönelik mesleki tutumları arasında farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere cevabı aranan soru aşağıdaki gibidir:

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu tespit etmeyi amaçladığından, tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var

olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1999).

Araştırmada, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1999). Bu araştırmada aktif olarak görev yapan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutumları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken araştırma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alınacağı bir Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Mesleki Tutum Ölçeği uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerine uygun olarak, uygun örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Bu yöntemin benimsenmesindeki esas, araştırmacıların kolaylıkla ulaşabilecekleri, bunun yanısıra, uygulama kolaylığı sağlayan örneklem elemanlarına sahip olmasıdır (Özen & Gül, 2007). Nitekim, *ulaşım kolaylığı açısından*, araştırmacıların görev yaptıkları Niğde İlinde, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerini tercih nedeni budur. Bununla birlikte yine *araştırma ölçeğinin uygulama kolaylığı açısından*, üç farklı üniversitenin (Aksaray Üniversitesi, Adnan Menderes Üniversitesi ve Bartın Üniversitesi) lisans programında öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tercih edilmiştir. Bu hali ile araştırma grubunda gönüllü olarak araştırmaya katılan, 101 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile 321 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri araştırmacılar tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Branşına Yönelik Mesleki Tutum Ölçeği” başlıklı bir ölçek ile belirlenmiştir. Likert tipi olan bu ölçeğin geliştirilmesi öncesinde konu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve önceki yıllarda bu konu ile ilgili geliştirilmiş tutum ölçekleri incelenmiştir. Çalışmalar incelenirken tutum ölçeği geliştirilen konuyla ilgili hangi içerik ve alt boyutlara değinileceğinin belirlenmesi sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının, artık bu branş öğretmenliğine adaptasyonları gerçekleşmeye başlamış ve bu yönde alan ve meslek dersleri gören 2. Sınıf öğrencilerinden toplam 30 kişiye, hazırlanan açık uçlu sorular sorulmuş ve bu soruları samimi bir şekilde cevaplamaları istenmiştir. Bu anketlerden elde edilen veriler ışığında tutum maddesi olabilecek 43 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler 5’li likert tipi (Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum) şeklinde derecelendirilmiştir.

Madde havuzu şeklinde oluşturulan ölçeğin geçerlik testi için iki ölçme değerlendirme uzmanı, üç de alan eğitimcisi olmak üzere toplam beş akademisyenden görüş alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda maddelerin *amaca uygun* mu, *geliştirilmeli* mi yoksa *yetersiz* mi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, maddelerin ilgili boyutları temsil etmediği sonucuna varılan maddeler ölçekten çıkarılmış ya da gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra bu maddeler tutum maddesi olacak şekilde madde yazım kurallarına göre yazılarak, ön deneme uygulamasına hazır bir ölçek haline getirilmiştir.

Ölçeğin ön uygulaması ise, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören, her sınıf düzeyindeki toplam 141 öğrenci ile birlikte yürütülmüştür.

Ön uygulamadan elde edilen veriler, açımlayıcı faktör analizi uygulanarak değerlendirilmiştir. Faktör analizi aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunan değişkenlerin bir araya getirilerek genel değişkenler oluşturulmasıdır. Faktör analizindeki amaç hem değişken sayısını azaltmak, hem de değişkenler arasındaki ilişkisel yapıyı ortaya koymak; bir başka deyişle değişkenleri sınıflandırmaktır (Kalaycı, 2006).

Araştırmada kullanılan “Sosyal Bilgiler Branşına Yönelik Mesleki Tutum Ölçeğinin” açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Testi (Barlett’s Test of Sphericity) yapılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0.836 ve Barlett Küresellik Testi χ^2 değeri ise 1281.03 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizine uygunluğunun ve puanların normalliğinin bir göstergesidir.

Açımlayıcı faktör analizinde ise faktörlerin değişken sayısını azaltmak ve anlamlı kavramsal yapıya ulaşmasını sağlamak için temel bileşenler analizi yöntemi ile dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda birden çok faktörde yük değeri bulunan ve bu yük değerleri arasındaki fark 0.1’den az olan maddeler ile bir faktörde tek madde olarak yer alan ve Büyüköztürk’ün (2010) de belirttiği gibi yük değeri 0.30’un altında olan maddeler ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğe son şekli verilmiş olup, araştırma ölçeği dört faktörden ve toplam 19 maddeden oluşmuştur. Araştırma ölçeğinde yer alan dört faktöre ilişkin maddeler ile faktörlerin öz değerleri, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Branşlarına Yönelik Tutum Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax Dik Döndürme Sonrası)*

Maddeler	Faktör Yük Değerleri	Faktör	Faktör	Faktör	Faktör
		1	2	3	4
Bu Branş Tercih Nedenleri	1.Sosyal Bilimlere ait disiplinleri (Tarih, Coğrafya v.s.) sevdiğim için bu branşı tercih ettim.	.866			
	2.Öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ettiği için bu branşı tercih ettim.	.807			
	6.İçerisinde öğrenmekten zevk aldığım konular olduğu için bu branşı tercih ettim.	.803			
	4.Vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirme boyutu önemli olan mesleklerin başında geldiği için bu branşı tercih ettim.	.771			
	7.Kendimi geliştirebileceğim bir alan olduğu için bu branşı tercih ettim.	.739			
Özdeğer=6.07 Açıklanan Varyans=%31.95 Cronbach-Alfa=.87					
Sosyal Bilgiler Dersinin Özellikleri	14.Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olmasını sağladığı için önemlidir.		.731		
	13.Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere dostluk, kardeşlik, birlikte yaşama gibi erdemleri öğretebilmek için uygun bir derstir.		.708		
	23.Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymasını kolaylaştırır.		.687		
	15.Sosyal Bilgiler dersi kültürümüzü gelecek nesillere aktarmak için uygun bir derstir.		.684		
	10.Okullarda demokratik bir öğrenme ortamının sağlanmasında Sosyal Bilgiler dersinin payı büyüktür.		.659		
	25.Sosyal Bilgiler dersi gelecek kuşakların dünya görüşünü oluşturmada birinci derece önemlidir.		.581		
Özdeğer=2.78 Açıklanan Varyans=%14.63 Cronbach-Alfa=.82					
Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Kişisel Özellikleri	32.Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilerine değer vermesi öğrencilerin özgüvenini artırır.			.889	
	31.Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilere karşı hoşgörülü olması gerekir			.825	

	34.Sosyal Bilgiler öğretmeninin güler yüzlü ve sevecen olması öğrencilerin derste motivasyonunu yükseltir.	.775
	33.Sosyal Bilgiler öğretmeninin bireysel farklılıkları dikkate alması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	.650
	Özdeğer=1.77 Açıklanan Varyans=%9.32 Cronbach-Alfa=.87	
Bu Branştan Beklentiler	26.Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji araçlarının kullanılması zaman kaybından başka bir şey değildir.	.769
	18.Sosyal Bilgiler dersi diğer derslerden hiçbir farkı yoktur.	.766
	21.Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saati azaltılmalıdır.	.715
	24.Sosyal Bilgiler dersinde değer aşlamaya çalışmak hiçbir işe yaramaz.	.667
	Özdeğer=1.50 Açıklanan Varyans=%7.88 Cronbach-Alfa=.76	
Öz değer (Toplam=12.12)		
Açıklanan Varyans (%) (Toplam=% 63.78)		
Cronbach-Alfa=.87		
* 0.30'un altındaki değerler tabloda yer almamaktadır.		

Tablo 1'de görüldüğü üzere dört faktörlü Sosyal Bilgiler Branşına Yönelik Mesleki Tutum Ölçeğinde birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 31.95'ini, ikinci faktör % 14.63'ünü, üçüncü faktör % 9.32'sini ve dördüncü faktör de % 7.88'ini açıklamaktadır. Dört faktörün açıkladıkları toplam varyans % 63.78'dir. Tabloda maddelerin faktörlere göre dağılımı dikkate alındığında "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bu Branşı Tercih Nedenleri" başlıklı birinci faktörde (Özdeğer=6.07, Açıklanan Varyans= % 31.95, Cronbach-Alfa=.87) beş madde (1, 2, 6, 4, 7); "Öğretmenlere Göre Sosyal Bilgiler Dersinin Özellikleri" başlıklı ikinci faktörde (Özdeğer=2.78, Açıklanan Varyans= % 14.63, Cronbach-Alfa=.82) altı madde (14, 13, 23, 15, 10, 25); "Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Kişisel Özellikleri" başlıklı üçüncü faktörde (Özdeğer=1.77, Açıklanan Varyans= % 9.32, Cronbach-Alfa=.87) dört madde (32, 31, 34, 33); "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bu Branştan Beklentileri" başlıklı dördüncü faktörde (Özdeğer=1.50, Açıklanan Varyans= % 7.88, Cronbach-Alfa=.76) ise yine dört madde (26, 18, 21, 24) yer almaktadır. Ölçeğin bütünü değerlendirildiğinde, öz değer toplam değerinin 12.12, açıklanan toplam varyans değerinin % 63.78 ve Cronbach Alpha katsayısının ise .87 olduğu görülmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin 15'i olumlu, 4'ü ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Araştırma grubunun tutum düzeyleri değerlendirilirken, onların ölçekte yer alan ifadelerle katılım puanlarının aritmetik ortalamaları üzerinden gidilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel analizleri SPSS 24.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Her iki katılım grubunun mesleki tutum düzeyleri değerlendirilirken aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır.

Ayrıca gruplar arasındaki tutum puanlarının farklılığı için bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma ölçeğinden elde edilen verilere dayalı olarak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin toplam puanının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Branşlarına Yönelik Mesleki Tutum Toplam Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Öğretmen	101	4.41	.413	.294	.420	.769
Öğretmen adayı	321	4.39	.517			

Tablo 2’ye göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(420)}=294, p>.05$]. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri $\bar{X}=4.41$ iken Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ortalama tutum puanları ise $\bar{X}=4.39$ ’dur.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Branşlarına Yönelik Mesleki Tutum Düzeyleri ile İlgili Tutum Puanlarının Gruplar Arası Farklılığı için t-testi Sonuçları

Faktör	Maddeler	Sosyal Bilgiler Öğrt.			Sosyal Bilgiler Öğrt. Adayı			
		N	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	t	p
Bu Branş Tercih Nedenleri	Sosyal Bilimlere ait disiplinleri (Tarih, Coğrafya v.s.) sevdiğim için bu branşı tercih ettim.	422	4.43	.853	4.03	1.028	3.822	.00*
	Öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ettiği için bu branşı tercih ettim.	422	4.18	.865	4.18	.891	.055	.95
	İçerisinde öğrenmekten zevk aldığım konular olduğu için bu branşı tercih ettim.	422	4.32	.812	4.17	.940	1.543	.12
	Vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirme boyutu önemli olan mesleklerin başında geldiği için bu branşı tercih ettim.	422	4.11	.871	4.16	.961	.495	.62
	Kendimi geliştirebileceğim bir alan olduğu için bu branşı tercih ettim.	422	3.89	1.066	3.78	1.111	.894	.37
Sosyal Bilgiler Dersinin Özellikleri	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olmasını sağladığı için önemlidir.	422	4.51	.770	4.52	.771	.026	.97
	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere dostluk, kardeşlik, birlikte yaşama gibi erdemleri öğretebilmek için uygun bir derstir.	422	4.71	.455	4.60	.740	1.924	.05*
	Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymasını kolaylaştırır.	422	4.49	.657	4.47	.779	.148	.88
	Sosyal Bilgiler dersi kültürümüzü gelecek nesillere aktarmak için uygun bir derstir.	422	4.62	.811	4.52	.888	1.061	.29
	Okullarda demokratik bir öğrenme ortamının sağlanmasında Sosyal Bilgiler dersinin payı büyüktür.	422	4.59	.586	4.52	.763	1.022	.31

Sosyal Bilgiler Öğretmeninin Kişisel Özellikleri	Sosyal Bilgiler dersi gelecek kuşakların dünya görüşünü oluşturmada birinci derece önemlidir.	422	4.49	.657	4.55	.757	.851	.39
	Sosyal Bilgiler öğretmenin öğrencilerine değer vermesi öğrencilerin özgüvenini artırır.	422	4.53	.986	4.71	.629	1.656	.10
	Sosyal Bilgiler öğretmenin öğrencilere karşı hoşgörülü olması gerekir	422	4.67	.585	4.72	.599	.682	.49
	Sosyal Bilgiler öğretmenin güler yüzlü ve sevecen olması öğrencilerin derste motivasyonunu yükseltir.	422	4.73	.488	4.70	.635	.416	.67
	Sosyal Bilgiler öğretmenin bireysel farklılıkları dikkate alması öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırır.	422	4.65	.518	4.64	.666	.205	.83
Bu Branşın Beklentiler	Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji araçlarının kullanılması zaman kaybından başka bir şey değildir.	422	4.24	.907	4.17	1.108	.634	.52
	Sosyal Bilgiler dersi diğer derslerden hiçbir farkı yoktur.	422	3.95	1.228	4.13	1.024	1.443	.15
	Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saati azaltılmalıdır.	422	4.10	1.382	4.40	1.142	1.998	.04*
	Sosyal Bilgiler dersinde değer aşlamaya çalışmak hiçbir işe yaramaz.	422	4.55	.655	4.48	1.022	.826	.40

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının tutum düzeyleri ile ilgili branşlarını tercih nedenleri alt boyutundaki ifadeler karşılaştırılırken dikkati çeken en önemli nokta, iki grup arasında anlamlı farklılığın görüldüğü “Sosyal Bilimlere ait disiplinleri sevdikleri için bu branşı tercih etmeleri” ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu ifadeye katılım düzeyleri $\bar{X}=4.43$ iken öğretmen adaylarının ise $\bar{X}=4.03$ olup her ne kadar iki grup da yüksek düzeyde olumlu tutuma sahipse de aralarında anlamlı farklılık çıkacak kadar bir ortalama puan farklılığı vardır.

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarını tercih nedenleri ile ilgili olarak diğer ifadelerle katılım düzeylerinin aritmetik ortalamalarında ise anlamlı farklılık yoktur. Her iki grup da branşlarını tercih nedenlerinde “öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretecek olma düşüncesi”ni (öğretmen $\bar{X}=4.18$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.18$); “içerisinde öğrenmekten zevk aldıkları konuların olması”ni (öğretmen $\bar{X}=4.32$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.17$); “vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirme boyutu önemli olan mesleklerin başında gelmesini (öğretmen $\bar{X}=4.11$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.16$) ve “kendilerini geliştirebilecekleri bir alan olması”ni (öğretmen $\bar{X}=3.89$; öğretmen adayı $\bar{X}=3.78$) birbirlerine yakın katılım düzeylerinde ifade etmişlerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersinin özellikleriyle ilgili tutumları karşılaştırıldığında her iki grubun da bu dersle ilgili genel olarak yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir. Her iki katılımcı grubun da “Sosyal Bilgiler dersinin kültürümüzü gelecek nesillere aktarmak için uygun bir ders olması” (öğretmen $\bar{X}=4.62$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.52$); “Sosyal Bilgiler dersinin okullarda demokratik bir öğrenme ortamı sağlamasında payının büyük olması (öğretmen $\bar{X}=4.59$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.52$); “Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olmasını sağlaması” (öğretmen $\bar{X}=4.51$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.52$); “Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin günlük hayatın düzenine ve kurallarına uymasını kolaylaştırması” (öğretmen $\bar{X}=4.49$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.47$); “Sosyal Bilgiler dersinin gelecek kuşakların dünya görüşünü oluşturmada birinci derece önemli olması” (öğretmen $\bar{X}=4.49$; öğretmen adayı $\bar{X}=4.55$) ifadelerine yönelik tutum puanlarının ortalamaları, istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak “Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere

dostluk, kardeşlik, birlikte yaşama gibi erdemleri öğretmesi” (öğretmen $\bar{X}=4.71$; öğretmen aday $\bar{X}=4.60$) ifadesi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lehine istatistiksel anlamda manidar bir farklılığın olduğu maddedir ($p<.05$).

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel özellikleri boyutunda yer alan ifadeler ile ilgili görüş farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı olmayıp “Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilerine değer vermesinin öğrencilerin özgüvenini artırması” (öğretmen $\bar{X}=4.53$; öğretmen aday $\bar{X}=4.71$); “Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilere karşı hoşgörülü olması” (öğretmen $\bar{X}=4.67$; öğretmen aday $\bar{X}=4.72$); “Sosyal Bilgiler öğretmeninin güler yüzlü ve sevecen olmasının öğrencilerin derste motivasyonunu arttırması” (öğretmen $\bar{X}=4.73$; öğretmen aday $\bar{X}=4.70$) ve “Sosyal Bilgiler öğretmeninin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması” (öğretmen $\bar{X}=4.65$; öğretmen aday $\bar{X}=4.64$) her iki grubun da üzerinde birbirlerine yakın derecede hem fikir oldukları ifadelerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sahip olması gereken kişisel özellikleri boyutunda yer alan ifadeler ile ilgili görüş farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı olmayıp “Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilerine değer vermesinin öğrencilerin özgüvenini artırması” (öğretmen $\bar{X}=4.53$; öğretmen aday $\bar{X}=4.71$); “Sosyal Bilgiler öğretmeninin öğrencilere karşı hoşgörülü olması” (öğretmen $\bar{X}=4.67$; öğretmen aday $\bar{X}=4.72$); “Sosyal Bilgiler öğretmeninin güler yüzlü ve sevecen olmasının öğrencilerin derste motivasyonunu arttırması” (öğretmen $\bar{X}=4.73$; öğretmen aday $\bar{X}=4.70$) ve “Sosyal Bilgiler öğretmeninin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırması” (öğretmen $\bar{X}=4.65$; öğretmen aday $\bar{X}=4.64$) her iki grubun da üzerinde birbirlerine yakın derecede hem fikir oldukları ifadelerdir.

Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının branşlarından beklentileri ile ilgili istatistiksel açıdan anlamlı olan tek farklılıkları “Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saatinin azaltılması” (öğretmen $\bar{X}=4.10$; öğretmen aday $\bar{X}=4.40$) ile ilgilidir. Her iki grup da “Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji araçlarının kullanılması gerektiği” (öğretmen $\bar{X}=4.24$; öğretmen aday $\bar{X}=4.17$); “Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslerden ayırt edici özelliğinin olmadığı” (öğretmen=3.95; öğretmen aday $\bar{X}=4.13$) ve “Sosyal Bilgiler dersinde değer aşılamanın gerekliliği” (öğretmen $\bar{X}=4.55$; öğretmen aday $\bar{X}=4.48$) ile ilgili olumsuz nitelikteki ifadelere düşük düzeyde katılım göstererek birbirlerine yakın derecede yüksek düzeyde olumlu bir tutum sergilediklerini göstermişlerdir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada edinilen önemli sonuçlardan biri, ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının genel olarak branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin yüksek düzeyde olumlu olduğudur. Bu branşı bilerek ve isteyerek seçmeleri, ve bu branşın içeriği ile ilgili pozitif düşünceleri bu sonucun sebeplerindedir. Hizmet içerisinde yer alan öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyleri ile ilgili her ne kadar Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile ilgili olmasa da farklı branş öğretmenleri ile yapılan araştırmalar, bu bulgu ile karşılaştırılabilecektir. Bunlardan biri, Küçük (2012) tarafından yapılmış olup, araştırmacı Müzik öğretmenlerinin branşlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmacının edindiği sonuç, Müzik öğretmenlerinin kendi branşlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu yönündedir. Araştırmacıya göre Müzik öğretmenlerinin branşlarını bilinçli bir şekilde tercih etmeleri,

onların bu tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenlerin, kıdem değişkeni açısından kıdem yılı daha fazla olanların, okul değişkeni açısından ise devlet okulunda öğretmenlik yapanların mesleki tutumlarının daha yüksek olduğu araştırmanın diğer sonuçlarıdır. Öğretmenlerin branşlarına yönelik tutumlarını gösteren her iki çalışma da, öğretmenlerin branş seçimlerini bilinçli bir şekilde yapabildikleri ve bu anlamda mesleklerine yönelik motivasyonlarının yüksek olabileceği ihtimalini güçlendirmektedir. Ancak, Omolara ve Adebukola (2015)'nin Nijerya'da Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile birlikte yürüttüğü bir araştırma, öğretmen motivasyonunda branş tercihinin tek başına yeterli olmadığını bir göstergesi olabilir. Araştırmacılar, ülkelerinde Sosyal Bilgiler öğretmenliği ile genel olarak öğretmenlik mesleğinin sosyal statü anlamında zayıf olmasının –ki bunun içerisinde yeterli devlet desteği alamama ve maaş ödemelerindeki sorunlar da yer almaktadır-, öğrenci velilerinin desteğinin az olmasının, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin düşük olmasının, öğretmenlerin öğretim materyallerinin yenilenmemesinin ve eğitimsel denetimlerin azlığının mesleğe karşı tutumu olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadırlar. Alanyazında, öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerini inceleyen araştırmaların ise, öğretmenlerle yapılan araştırmalardan sayıca fazla olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak öğretmenlik mesleği tutum düzeylerinin tespiti ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu araştırmalardan bir kısmının öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerini doğrudan yansıtmayıp, farklı değişkenlerle ilişkisi açısından incelendiği görülmektedir (Yaşar Ekici, 2014; Nalçacı ve Sökmen, 2016). Bu nedenle, sözü edilen araştırmaların sonuçlarının, bu araştırma ile her ne kadar bağlantısı kurulmasa da genel olarak öğretmenlik mesleğinde cinsiyet, branş farklılığı gibi değişkenlerin etkili olabileceği bulgusunu göstermektedir. Bu araştırma ile paralel olarak ise, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen ve onların genel olarak öğretmenlik mesleği ile ilgili tutum düzeylerini tespit eden iki çalışma mevcuttur. Biri Dönmez ve Uslu (2013) diğeri de Karatekin v.d. (2015) tarafından yapılmış olan her iki araştırmada da Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmacıların, elde ettikleri bu sonuçları, öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler branşını sınav sisteminin bir mağduru olarak değil de isteyerek tercih ettikleri, böylece bu öğretmen adaylarının mesleki hayatlarını da başarılı bir şekilde sürdürebilecekleri kanaatine varmaları, benzer ya da aynı fikirlerin bu araştırma için de geçerli olabileceğini göstermektedir. Diğer branş öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tutum düzeylerini gösteren araştırmalar ise Arslan (2013)'in Türkçe öğretmen adayları ile Dağ (2010)'ın ise Sınıf öğretmen adayları ile yürüttüğü araştırmalardır. Bu araştırmaların sonuçları ise birbirine çok yakın olup her iki branş öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleği tutum puanları orta düzeyde tespit edilmiştir. Bu araştırmalarda, genel olarak, öğretmen adaylarının mesleki tutumlarını etkileyen birtakım faktörlerin ön planda olduğu (öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, çalışma şartları ve öğretmen adayları için KPSS sonrası atanma kaygısı gibi) ve bu faktörlerin de öğretmen adaylarının mesleki motivasyonları istenilen düzeyin altına indirgediğinden söz edilmektedir. Ne var ki, her branşın kendine özel şartları göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırmadaki çalışma grubunun mesleki açıdan motivasyonlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Nitekim, dikkate alınması gereken noktalardan bir tanesi de öğretmen adaylarının yaşadıkları eğitimsel tecrübelerdir. Bu tecrübelerin öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerini olumsuz yönde etkileyebileceği bir gerçektir. Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği eğitiminin ilk yıllarında pratiğe dökülen (staj) uygulamalarının olmayışı ve yalnızca teorik ders öğretimi

öğretmen adaylarının mesleki tutumlarında etkili bir faktördür (Oskamp & Schultz (2005), Akt. Alkhateeb, 2013 ; Şişman & Acat, 2003).

Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeylerinin birbirleri ile karşılaştırılması da yapılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken, Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri alt faktörlere göre incelenmiş ve birinci alt boyut olarak “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bu Branşı Tercih Nedenleri” ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu branşı tercih etmelerindeki en önemli neden Sosyal Bilimlere ait disiplinleri (Tarih, Coğrafya vs.) sevmeleridir. Öğretmen adayları için ise birbirine yakın düzeyde katılım gösterdikleri birkaç neden olup bunlar dersin içeriğinde öğrenmekten zevk aldıkları konuların olması ; bu dersin öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretecek olma düşüncesinin onları mutlu etmesi ve vatandaşlık bilincine sahip bireyler yetiştirme boyutunun onlar için önemli olmasıdır. Hem Sosyal Bilgiler öğretmenleri hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının katılım düzeylerinin birbirine en yakın olduğu ifade “öğrencilere hak ve sorumluluklarını öğretecek olma düşüncesi iken katılım düzeylerinin en farklı olduğu ve aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı ifade ise “Sosyal Bilimlere ait disiplinleri sevdikleri için bu branşı tercih etmeleridir. Bu sonuç, aslında öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler branşının alt disiplinlerini düşük düzeyde benimsedikleri anlamına gelmez. Ancak, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin neredeyse 1/3’ünün mezuniyet bölümlerinin Tarih, Coğrafya gibi Sosyal Bilgiler branşının alt disiplinlerinden biri olması, onların bu branşı tercih nedenlerini alt disiplin açısından güçlendirmelerine neden olabilmektedir. Nitekim, öğretmenlik branşlarının sahip oldukları alt disiplinler, branş bazında tercih nedenini belirleyebilmektedir. Alanyazında yer alan Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011)’in Matematik öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışması da, öğretmen adaylarının matematik ve geometriyi sevmelerinin ve bu disiplinlere ilgi duymalarının Matematik öğretmenliğini tercih etmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılan bir diğer örnektir. Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler’i hak ve sorumluluklarını öğretecek bir ders olma açısından birbirine çok yakın düzeyde benimsemeleri ise yine dikkat çekilmesi gereken bir diğer noktadır. Alanyazında da hak ve sorumluluk kavramının ön planda olduğu çalışmalar mevcuttur. Gökçe (2014), Sosyal Bilgiler dersinin hedeflediği demokrasi değerlerini, hak ve özgürlük ve sorumluluk parametreleri altında değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Çelikkaya ve Filoğlu (2014) ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin en fazla önem verdiği değerlerin hak ve özgürlüklere saygı olduğundan söz ederken sorumluluk değerinin de ön planda olduğundan söz etmişlerdir. Can Aran ve Demirel (2013) de Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile birlikte yaptıkları anket araştırmalarında öğretmenlerin değer eğitimi uygulamalarında yer verdikleri değerlerden en üst sırada yer alanın “sorumluluk” olduğunu dile getirmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt boyutu olarak, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının “Sosyal Bilgiler Dersinin Özellikleri” ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Ölçeğin bu alt boyutunda, Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere dostluk, kardeşlik, birlikte yaşama gibi erdemleri öğretmesi ifadesi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lehine istatistiksel anlamda manidar bir farklılığın olduğu maddedir. Bu sonuç, aslında Sosyal Bilgiler öğretmen adayları için de olumsuz bir tutum olmayıp, her iki grup için de toplum içerisinde birlik ve beraberlik duygusunun içselleştirilmesi gerektiği düşüncesinin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin

birlikte yaşama arzusunu gerçekleştirmek üzere sorumlu ve bilinçli vatandaşlar yetiştirmesi gerektiği ve bu nedenle de vatandaşlık eğitiminin oldukça önemli olduğu alanyazında da desteklenen bir durumdur (Öztürk, 2012 ; Aslan, 2016). Ancak bu araştırmada her iki grup arasında anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığı düşünüldüğünde, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aktif olarak gerçekleştirdikleri eğitim uygulamalarının, bu ihtiyacı gidermeye yönelik daha fazla farkındalık oluşturulması gerektiği ile ilgili düşüncelerinin baskın olabileceği tezini güçlendirmektedir. Ersoy (2016) da bu duruma dikkat çekmiş ve yaptığı araştırmada, birtakım vatandaşlık yeterliliklerinin öğretim programında kazandırılması hedeflenmesine rağmen, eğitim etkinlikleri ile ilgili eksikliklerden söz etmiştir.

Her iki araştırma grubunun Sosyal Bilgiler dersinin özellikleri ile ilgili katılım düzeylerinin birbirine en yakın olduğu ifade ise, Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilerin güncel olaylardan haberdar olmasını sağladığı için önemli olmasıdır. Güncel olayların takibinin Sosyal Bilgiler dersinde yapıyor olması asla yadsınamaz. Alan yazında, Sosyal Bilgiler dersinde güncel olayların öğretimi ve yararlılığına ilişkin bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan Arın & Deveci (2008) güncel olayların Sosyal Bilgiler dersinde akademik başarıyı ve bilgilerin kalıcılığını arttırdığından; Akdağ, Oğuz, Subaşı ve Tatar (2014) ise güncel olaylarla desteklenen bir Sosyal Bilgiler dersinin eleştirebilen, olaylara farklı bakış açıları geliştiren bireyler yetişmesindeki etkisinden söz ederken, Gedik (2010) ve Gürkan (2009) da güncel olayların Sosyal Bilgiler dersinde kullanımının yararlarından bahsetmiştir.

Araştırmada üçüncü alt boyut her iki araştırma grubuna da yöneltilen “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri” ile ilgili görüşleri olmuştur. Hem Sosyal Bilgiler öğretmenleri hem de öğretmen adayları için en yüksek düzeyde katılımın olduğu ifade, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin güler yüzlü ve sevecen olması ki bu özellik öğrencilerin dersteki motivasyonlarını artıracaktır ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrencilere karşı hoşgörülü olması gerektiğidir. Sadece öğretmenler için değil, genel olarak bütün insanlar için güler yüzlülük, sevecenlik ve hoşgörülülük bir erdemliliklerdir. Alan yazında ise, bu özellikleri öğretmenlere atfeden ve öğretmenlerin güzel ahlak sahibi olarak öğrencilerine ve yakın çevresine model olabileceğinden (Şahin, 2011) ve bu özelliklerin öğretmenler için gerekli olduğundan (Çelikten, Şanal, Yeni, 2005) söz eden araştırmalar mevcuttur. Bununla birlikte, her iki araştırma grubunun katılım düzeyleri açısından birbirine en yakın olan ifade ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bireysel farklılıkları dikkate almasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı ile ilgilidir. Akar (2007) öğrencilerde bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğrencilerinin yeteneklerinin farkına varılacağını ifade etmiştir. Buna karşın iki araştırma grubu arasında aritmetik ortalaması en farklı olan tutum ifadesi ise Sosyal Bilgiler öğretmenin öğrencilere değer vermesinin öğrencinin özgüvenini artıracacağı ile ilgilidir. Bu görüşe katılım düzeyi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında daha yüksek iken Sosyal Bilgiler öğretmenlerinde daha düşüktür. Öğrenme ortamları öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşim alanı olarak görüldüğünde, iletişimin en önemli unsurlarından biri olan karşısındaki kişiye değer verme ve saygı göstermenin ne kadar önemli olduğu fark edilebilir. Öğretmen adaylarında ise bu ifadede katılım düzeyinin yüksek olması, hala öğrenme ortamlarında “öğrenci” konumunda olmalarından kaynaklanabilmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adayları son alt boyut olarak “Bu Branştan Beklentileri” ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Her iki araştırma grubu için

bu branştan beklentileri sıralamasında en üstte yer alan ifade, bu ders kapsamında değer aşılama çalışmanın etkililiği ile ilgilidir. Değer aşılamanın demokratik bir toplum düzeni oluşması ve toplumun varlığının devamı için önemli olduğu Kurtdede Fidan (2013)'ın araştırmasında da dile getirilmektedir. Üstelik alan yazında Sosyal Bilgiler öğretimi ve değer eğitimi ilişkilendiren birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalardan bir kısmı değer eğitiminin öğrenci üzerinde etkililiğinden (Balcı, 2008; Meydan, 2014; Yaşar & Çengelci, 2012), bir kısmı değer eğitiminde hangi yöntem ya da öğretim materyalleri kullanılabileceğinden (Akbaş, 2009 ; Baysal, 2013 ; Yiğit & Tarman, 2013), bir kısmı ise değer eğitimi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinden (Çelikkaya & Filoğlu, 2014 ; Kurtdede Fidan, 2013 ; Yılmaz, 2013) söz etmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının branşlarından beklentileri ile ilgili istatistiksel açıdan anlamlı olan tek farklılıkları ise “Sosyal Bilgiler dersinin haftalık ders saatinin azaltılması” ile ilgilidir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının haftalık ders saatinin azaltılmaması gerektiğini düşünmeleri atanma kaygısı taşımalarından kaynaklanabilir. Nitekim alanyazında hem genel olarak bütün öğretmen adaylarında bu kaygının yaşandığı (Özel, 2006) hem de Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında KPSS Sınavına yönelik algının atanma kaygısı ile şekillendiği (Özsarı, 2008)'ne yönelik çalışmalar vardır. Bu nedenle ders saatinin azaltılmasına, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları daha fazla dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, Sosyal Bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarının genel olarak branşlarına yönelik mesleki tutum düzeyleri hem yüksek hem de birbirine oldukça yakındır. Sosyal Bilgiler dersinin öneminin ve gerekliliğinin farkında olan her iki araştırma grubunun da, buldukları sosyal statü itibarı ile bir takım detaylarda farklılık göstermeleri oldukça doğaldır ve beklenen bir sonuçtur.

KAYNAKÇA

- Akar, E. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine verdikleri değer ve mesleki yeterlilikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(2), 403-414.
- Akdağ, H., Oğuz, R., Subaşı, Y., Tatar, O. (2014). Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Güncel Olaylar Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2, 49-65.
- Alkhateeb, H. M. (2013) Attitudes towards Teaching Profession of Education Students in Qatar. Innovative Teaching, 2(9), 1-5.
- Altunkeser, F., Ünal, E. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanması, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(1), 1-15.
- Arın, D. ve Deveci, H. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Güncel Olayların Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(26), 170-185.
- Arslan, A. (2013). Türkçe Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Çalışma, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 36, 71-80.

- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. (edt. Dilek, D.), *Sosyal Bilgiler Eğitimi* (sf. 3-48) (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, R., Sağlam, G. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği), *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257-294.
- Balcı, N. (2008). İlköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, N. (2013). Ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarının öğretmenler yönüyle değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (Gözden geçirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can Aran, Ö., Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151-168.
- Corina, B. C. & Valerica, A. (2012). Teachers' Perceptions And Attitudes Towards Professional Activity, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 167-171.
- Çelikkaya, T., Filoğlu, S. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Değere ve Değer Eğitimi İlişkin Görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1541-1556.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Dağ, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki: (İzmir ili örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Dönmez, C., Uslu S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 42-63.
- Ekici, G. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları ile Öğrenme Biçimlerinin Değerlendirilmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 111-132.
- Ersoy, A. F. (2016). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ve Öğrencilerinin Algısı, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 67-83.
- Gedik, H. (2010). Güncel Olayların İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanımı ve Öğrenci Görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 97-118.
- Gökçe, F. (2014). Hak, Özgürlük ve Sorumluluk Parametrelerinde Demokrasi Değerleri, *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 129-139.
- Gürkan, B. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olaylar: ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler eğitiminde güncel olayları ele alış biçimlerinin değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Faktör Analizi* (Gözden geçirilmiş 2. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karademir, E., Tezel, Ö. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişelerinin İncelenmesi, *E- Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2006-2018.

- Karakaş Türker, N., Turanlı, N. (2008). Matematik Eğitimi Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,(3),17-29.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi (Gözden geçirilmiş 9. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatekin, K. , Merey, Z., Keçe M. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 70-96.
- Kılıç, D., Bektaş, F.(2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (18), 15-25.
- Kurtdede Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma, International Journal of Social Science, 6(3), 361-388.
- Küçük, D. P. (2012). Müzik Öğretmenlerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19, 151-161.
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1(1), 93-108.
- Nalçacı, A., Sökmen, Y. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleği Tercih Nedenleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(3), 717-727.
- NCSS (1988). Social Studies for Early Childhood and Elementary School Children Preparing for The 21st Century, <<http://socialstudies.org/positions/elementary>> (2017, Haziran 20).
- Omolar, S. R. & Adebukola, O. R. (2015). Teachers' Attitudes: A Great Influence on Teaching and Learning of Social Studies, Journal of Law, Policy and Globalization, 42, 131-137.
- Ömür Y. E., Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları ile Güdülenme Düzeyleri Arasındaki İlişki, Eğitimde Politika Analizi Dergisi, 2(2), 41-55.
- Özder, H., Konedralı, G., Perkan Zeki, C. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16, (2), 253-275.
- Özel, A. (2006). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Yapısı, Dumlupınar Ün. Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 16, 317-336.
- Özen, Y. & Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD), 15, 394-422.
- Özsarı, İ. (2008).Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Merkezi Sınavı Odaklı Gelecek Kaygıları ve Mesleki Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi (Gözden geçirilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Papastamatis, A., Panitsidou, E., Giavrimis, P. & Papanis, E. (2009). Facilitating Teachers' & Educators' Effective Professional Development, Review of European Studies, 1(2), 83-90.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları ile Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1), 311-326.

- Salehi, H., Taghavi, E. & Yunus, M. (2015). Relationship between Teachers' Job Satisfaction and Their Attitudes towards Students' Beliefs and Motivation, *English Language Teaching*; 8(7), 46-61.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sözer, E. (2009). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri Ve Temel Özellikleri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Şahin Koyuncu, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin öz güvenleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.*
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şişman, M., & Acat, B. (2003) Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 235-250.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., Alkan, H. (2011, Nisan). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya.*
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği), *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yaşar, Ş., Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 3,(9), 1-23.
- Yates, S. M. (2007). Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities. *International Education Journal*, 8(2), 213-221.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazandırılması Amaçlanan Değerlere İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 645-680.
- Yılmaz, İ. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.*
- Yiğit, M. F., Tarman, B. (2013). Değerler Eğitiminin İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Yeri ve Önemi, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 79-102.

Extended Abstract

It is important that teachers' positive perspectives on their professions and good attitudes towards their branches and specialties be researched. It is more so for Social Studies teachers and candidate teachers because Social Studies is a course whose aim is to give citizenship education to students and prepare them for the future. Therefore Social Studies teachers' attitudes toward their branches are directly related to their performance in the classroom.

The aim of this research is to determine and compare the levels of professional attitudes of teacher and teacher candidates towards the branches of Social Studies. For this, both Social Studies teachers' and Social Studies teacher candidates' attitudes are determined and then compared to each other.

This research was carried out with the correlative investigation model. This model aims to determine the degree of change between two or more variables.

The research was conducted in Spring Term of 2016-2017 academic year with the 101 Social Studies teachers who work in state and private middle schools in Niğde and 321 teacher candidates who are studying at the Faculties of Aksaray University, Adnan Menderes University and Bartın University.

An attitude scale of Social Studies teachers towards their profession was conducted by the researcher on the study groups. The scale was developed by the researcher. First, previous scales and literature related to this area were examined. Next an attitude scale which consisted of 43 items was developed for pre-application. After this scale was applied to the working group, the validity and reliability tests were constructed. Thus 24 items which were not related with sub-dimensions were ejected from the scale. In its final form the scale had 19 items--15 positive and 4 negative statements . This scale was applied to the working groups.

Collected data was analyzed with the SPSS 24 statistical packet program. While attitude levels of both working groups were analyzed, arithmetic means and standard deviations were calculated. Also an independent samples t test was applied to determine differences in both groups' attitude levels.

According to the research results, both working groups' professional attitude level toward their branches is high. There is no meaningful difference between Social Studies teachers and Social Studies teacher candidates in their professional attitudes. However, considering sub-dimensions of attitudes level, there are some differences between both groups. One of these is their reason for their preference of this branch. Both groups have the same thinking about "Social Studies teaches to students their rights and responsibilities". However, their attitudes about "like the disciplines of the Social Studies" are meaningfully different statistically for each group. Social Studies teachers' attitudes are statistically different from those of teacher candidates. This result may be significant because Social Studies teachers' academic departments are varied within the Social Sciences disciplines such as History, Geography etc.

Another sub-category of attitude level is the properties of Social Studies courses. Each group's attitude level was very close for "this course keeps students informed about current events". However, Social Studies teachers have more positive attitudes towards the teaching of friendship, brotherhood or living together skills than teacher candidates. Actually, each group has high level attitudes about teaching these skills. However, Social Studies teachers who have applied teaching activities on these issues can see many more deficiencies or failures. Therefore, they have higher awareness than Social Studies teacher candidates from their experiences.

The third sub-dimension of attitude level is personal character traits of social studies teachers. Both Social Studies teachers and teacher candidates have similar attitudes that Social Studies teachers should be friendly, loving and tolerant. A significant difference between two groups arose concerning Social Studies teachers valuing students' increased self-confidence. This result was higher with Social studies teacher candidates than teachers. This result may be explained by the fact that teacher candidates are still being educated in the teaching environments.

The last sub-dimension is Social Studies teachers' and teacher candidates' expectation of this branch. Both Social Studies teachers and teacher candidates agree that value teaching is important for Social Studies. However, a *statistically* significant result

is this course's weekly allotted hours. Social Studies teacher candidates are more reactive than teachers about this issue. Their designated fears may be affected by their sensitivity.

In the end result, Social Studies teachers and teacher candidates have very positive attitudes toward their branches. And also their attitude level is very comparable. However, they show some differences which can be expected because these differences could be caused by their social status in society. Perhaps more opportunities should be provided to Social Studies teachers in the actual teaching environment in relation to their branches. Social Studies teacher candidates should be motivated to this course of action to reduce their concerns.

SPORDA TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ SPORT TOTAL QUALITY MANAGEMENT

Ahmet Gökhan YAZICI

Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum, E- posta:
agokhanyazici@hotmail.com

Kübra ÖZDEMİR

Ardahan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Ardahan,
kubraozdemir@ardahan.edu.tr

Murat Ali BİNDESEN

Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Fakültesi, Erzurum,
E- posta: mbindesen@hotmail.com

Özet

Küreselleşen dünyada artan rekabet ortamıyla beraber kalite yönetimi kavramı önem kazanmıştır. Pazardan pay almak isteyen pek çok işletme, kurum, kuruluş ve çalışanlar için "kalite" önemli bir kavram olmuştur. Ortaya çıktığı ilk zamanlarda öneminin farkına varılamayan Toplam Kalite Yönetimi günümüzde oldukça güncel bir sistem haline gelmiştir. Müşteri memnuniyetini en üst seviyeye taşımak için, örgütün bütün fonksiyon ve işlemlerinde gelişimi artırmayı amaçlayan ve çağdaş bir yönetim yaklaşımı olan Toplam Kalite Yönetimi(TKY); günümüz rekabet koşulları altında bir üstünlük sağlama aracı olarak kabul edilmektedir. Aslında imalat sektöründe malların kalitesini yükseltmek amacıyla gelişen bu düşünce, hizmet sektörünün ülkelerin hem milli gelirdeki, hem de toplam çalışan nüfus içindeki artan oranı ile birlikte hizmet sektöründe de yaygın şekilde kullanılmaya başlamıştır. Ancak, hizmetlerin mallardan farklı birtakım özelliklerinin, imalat sektöründe kaliteyi artırmak için girişilen çabaların hizmet sektöründe aynen uygulanmasına izin vermemesi, bu alanda kaliteyi artırmak adına değişik "kalite boyutlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hizmet sektörünün bir parçası olan spor hizmetlerinin de müşterilerde yarattığı tatmin düzeyinin artırılarak, kaliteli spor hizmeti verme anlayışının gelişmesi ve bazı noktalarda kalite standartlarının ortaya konabilmesi için önemli hale gelen "kalite boyutları", spor hizmeti veren işletmeler tarafından da dikkate alınmalı, böylece hizmetlerin kalitesi yükseltilerek, talebin artırılması veya en azından mevcut talebin sürdürülebilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Toplam kalite yönetimi, spor, hizmet, kalite standartları

Abstract

In a competitive globalizing world, the concept of quality management gains importance. For several businesses, institutions, and foundations demanding to receive a share from the market, 'quality' becomes an important concept. Total quality management, whose importance could not be realized when it appeared first, now becomes a current system. Total Quality Management which is a modern management approach, is the integration of all functions and process for continuous improvement within an organization and accepted as a tool in today's competitive market conditions, in order to achieve the customer satisfaction. TQM approach has started to use extensively in service sector, because modern countries which is started to provide most of national income from service sector and most of the workers take part in this sector, in spite of the present aim of this approach is to increase the quality of goods. In manufacture sectors some quality dimensions were developed to produce quality products. Because of the different specialties of services make the direct application of the same dimensions in service sector is impossible, so different "quality dimensions" were developed for service sector to improve the service quality. "Quality Dimensions" is an important concept for increasing the satisfaction of customer, improve understanding of quality service and place the quality standards in some parts of services. In sport service industry, organizations must give the necessary attention to quality dimensions for increasing or at least continuing the present requirements of customers sport program's needs.

Keywords: Total quality management, sport, service, quality standards

GİRİŞ

Geçmişten günümüze kadar ulaşan en eski kaynaklarda dahi kavram olarak olmasa bile kalite ile ilgili bilgiler ve tanımlar bulunmaktadır. Örneğin Hammurabi Yasaları'nda "İnşaat ustasının yaptığı evin yetersizliği ve işini gereği gibi yapmaması nedeniyle yıkılarak ev sahibinin ölmesine neden olduğunda, o usta öldürülür" (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 15) maddesi ile o dönemin kalite standartlarında bir nevi sınırlar çizilmiştir. Değişen tarihsel süreçte yaşantının, toplumların, insanlığın ve beklentilerin değişmesiyle kalite kavramı da bir takım değişikliğe uğramıştır. "19. yy'ın ikinci yarısından sonra endüstriyel sistemin doğmasıyla yaşanan büyük üretim artışlarıyla birlikte kalite kavramının ön plana çıkmasına ve bu alanda önemli gelişmelerin yaşanmasına yol açmıştır." (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 16). Kalite kavramına dair günümüzde çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Türk Standartlara Enstitüsü'ne göre kalite, bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır. Amerikan Kalite Kontrol Derneği (ASQC)'ne göre kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan karakteristiklerin bütünüdür. Avrupa Kalite Kontrol Organizasyonu (EOQC)'na göre kalite, bir malın ya da hizmetin kullanıcının isteklerine uygunluk derecesidir. Gürbüz'e göre dinamik bir yapıya sahip olan kalite, "ürünün, hizmetin, insanların, süreçlerin ve çevrenin müşterilerin beklenti veya ihtiyaçlarını karşılama veya geçmesidir." (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 23).

Kalite tanımında yaşanan nu farklılıklar toplam kalitenin tanımını yaparken de görülmektedir. Bozkurt ve Asil "bir kuruluşta üretilen mal ve hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirme ve geliştirme yolu ile en düşük toplam maliyet düzeyinde önceden belirlenmiş olan müşteri istek ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirme yolu ile karşılanarak işletme performansının iyileştirilme stratejisi" (Çimen ve Gürbüz, s. 24) olarak tanımlarken; "Miyauchi toplam kaliteyi; kaliteye odaklanan bir örgütte tüm çalışanların katılımına dayanan ve müşteri tatmini yoluyla uzun dönemli başarının hedeflendiği, böylece tüm örgüt çalışanlarına ve topluma fayda sağlayan bir yönetim yaklaşımı olarak; Amerikan Savunma Birimi (US Department of Defense: DOD) ise; örgüt içindeki tüm çalışan ve yöneticileri içine alan ve her seviyede performans geliştirmeye yönetilmiş birleşmiş toplam çabaları kapsayan sürekli aktiviteleri içeren bir yaklaşım olarak tanımlamıştır." (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 24). Bu yaklaşımlardan sonra en genel tanımıyla Toplam Kalite (TK) ürünlerin, hizmetlerin, çalışanların, süreçlerin ve çevresel şartların kalitesini sürekli geliştirerek örgütlerin yarışma kabiliyetlerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışan, işletmelere (işverenlere) yönelik bir yaklaşımdır. TK ile birlikte müşterilerin istekleri ön plana çıkmış, çalışanların nitelikli hale getirilmesi için sürekli araştırma ve gelişmelerin sağlanmasına önem verilmiştir, böylece gelişen dünyada yönetimin işleyişi müşterinin lehine dönmüştür.

TK'nin anahtar elemanları şunlardır:

1. Stratejiye dayanır,
2. Müşteri odaklıdır,
3. Sürekli kalite düşüncesine sahiptir,
4. Bilimsel yaklaşımı önemse,
5. Uzun süreli sözler verir,
6. Takım çalışması çok önemlidir,
7. Sürekli süreç iyileştirme çabasıdır,
8. Sürekli ve düzenli eğitim çok önemlidir,

9. Kontrollden bağımsızlık gereklidir,
10. Amaç birliği sağlanmalıdır,
11. Çalışanları sürece dâhil etmek ve güçlendirmek iç düzeni sağlamak için ana hedeftir.

Araştırmanın önemi

Bu araştırma çağımızın stres çağı olması gerçekliğinden hareketle ve yoğun kurumsal faaliyetler neticesinde çalışanların yorgunluk ve stres düzeylerinin azaltılarak olumsuzluklardan daha az etkilenmelerini sağlamak için gerçekleştirilen sportif etkinliklerin toplam kalite anlayışıyla daha kaliteli ve amaca dönük olarak organize edilmesinin sağlanması açısından oldukça önemlidir. Toplam kalite anlayışının hem bireysel düzeyde sportif beklentilerin karşılanması ve hem de kurumsal düzeyde müşteri memnuniyeti bakımından önemi her geçen gün artmaktadır.

Sınırlılıklar ve Varsayımlar

Bu araştırma betimsel ve tarama modeli bir araştırmadır. Alan yazının taranması ve ilgili kaynaklardan yararlanılması şeklinde elde edilen veriler mevcut koşullar çerçevesinde yeniden değerlendirilerek farkındalık yaratılmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla ulaşılabilen kaynak ve bilgilerle sınırlıdır. Ulaşılan belge ve kaynaklardaki bilgilerin bu araştırmanın yapıldığı an itibariyle en güncel bilgiler olduğu gerçekliği varsayılmıştır.

Araştırma Soruları ve Araştırmanın Amacı

Bu araştırma toplam kalite yönetimi anlayışı hakkında literatüre dayalı bilgi vermek ve özellikle günümüz spor etkinliklerinde bu kavramın daha işler hale getirilmesi için bir farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaca göre araştırmanın sorusu: “Toplam kalite anlayışı ve yönetimi nedir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Hizmet sektöründe toplam kalite yönetimi nedir?
2. Sporda toplam kalite yönetimi nedir?

YÖNTEM

Araştırma evreni konu alanıyla ilgili var olan bilgi ve belgelerdir. Ulaşılabilen kaynak ve literatür bilgileri ise çalışma örneklemini olarak ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Kaynak taraması modeliyle toplanan veriler problem sorusu ve alt problem cümleleri çerçevesinde değerlendirilmiş ve yeni yorumlarla betimlenmiştir. Var olan ihtiyaçlar bakımından uygun öneriler geliştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular üç ana başlık altında toplanmıştır: Toplam Kalite Yönetimi, Hizmet Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi ve Sporda Toplam Kalite Yönetimi.

1. Toplam Kalite Yönetimi

Piyasadaki çeşitlilik ve rekabet sonucu kalite kavramının kazandığı önemle birlikte, ürün ya da hizmet veren kuruluşlarda daha iyiyi sunarak buldukları piyasa içerisinde varlıklarını sürdürme çabası içine girmişlerdir. Bunun doğal bir sonucu olarak ürün ya da hizmet ile ilgili her aşamada kaliteyi sunabilme amacıyla TKY olarak adlandırılan yönetim modeli ortaya çıkmıştır. “TKY, iç ve dış müşterilerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması ve hatta aşılmasını amaçlayan, çalışanların bilgilendirilip yetkilendirilmesini ve takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini hedefleyen bir yönetim felsefesi olarak tanımlanabilir.” (Şimşek ve Şerif, 2007).

Toplam Kalite Yönetimi (TKY)’nden söz edilmişken bu alanda araştırmacı ve profesyoneller tarafından bu hareketin babası olarak kabul edilen W. Edwards Deming’den bahsetmemek olmaz. “Deming felsefesinin temelini kalitenin verimliliği artırdığı ve rekabet koşullarını iyileştirdiği fikri oluşturur. Temel amaç, kaliteyi sürekli olarak iyileştirerek organizasyonun verimlilik düzeyini artırmak ve bu şekilde firmanın rekabet edebilme kabiliyetini güçlendirmektir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 34) Deming’e göre kalite yönetimi ve geliştirmesi için bir işletmeni en alt basamağından en üst yöneticiye kadar herkesin aynı kalite anlayışına sahip olması ve kalite iyileştirme çalışmalarında gönüllü olarak yer alması gerekmektedir.

TKY’inde kullanılan bazı teknikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. *Sürekli Gelişme (Kaizen)*: Bu yöntem II. Dünya Savaşı’nda Japonlardan öğrenilen bir kontrol yöntemidir. “Japonca ‘kai’ değişim/değişme ve ‘zen’ iyi/güzel anlamına gelen iki kelimenin birleşmesinden oluşan Kaizen kelimesi sonu olmayan ve iyiye, güzele doğru yapılan sürekli değişim anlamını ifade etmektedir. Kaizen kavramında gelişme hem insanlar hem de süreçler için geçerlidir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 53).
2. *Kıyaslama*: Bu metot gelişen dünyanın rekabet ortamında yer almak için mücadele eden bütün kurum, kuruluş ve işletmelerin tercih ettikleri bir yöntemdir. Burada amaç en iyiyi bulmak, en iyiyi öğrenmek ve böylece rekabet ortamında pay sahibi olabilmektir.
3. *Tam Zamanında Üretim*: Yine Japonlardan öğrenilen bir yöntem olan tam zamanında üretimin temel amacı “doğru miktarda malzemenin doğru zamanda üretilmesi ve işletme tarafından tedarik edilmesidir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 61).
4. *Kalite Kontrol Çemberleri*: “Aynı çalışma alanındaki küçük bir grup insanın bir araya gelerek problemleri tanıması, analiz etmesi ve problemlerin çözümünde rol alabilecek etkenleri belirlemesi şeklinde tanımlanmaktadır.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 62). Japonya’da işletmelerin büyük bir çoğunluğu iş yeri problemlerinin büyük bir kısmını bu yöntem ile çözmektedir. Kalite Kontrol Çemberleri iş sahası ne olursa olsun tüm işletmeler için uygundur.

2. Hizmet Sektöründe Toplam Kalite Yönetimi

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile hizmet sektörleri arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Avrupa’da ulaşım, sağlık, temizlik gibi hizmetler gelişmekte olan ülkelere kıyasla çok daha ileri düzeydedir. Bu durum turist memnuniyetini artırdığından hizmet sektöründeki rekabet Avrupa ülkelerinde diğer ülkelere nazaran daha üst seviyededir.

Hizmet sektörü toplumsal yaşamın her aşamasında karşımıza çıkmaktadır. Restoranlarda, alışveriş merkezleri, spor salonları, eğitim kurumları, otoparklarda dahi yapılan iş hizmet sektörünün kapsamı altındadır. Hizmet kalitesi müşteri memnuniyetine bağlıdır. Müşteri memnuniyetini ise hizmette kullanılan araçların nitelikleri, hizmetin yapıldığı ortamın fiziksel olanakları ve hizmet veren personelin tutum ve davranışları belirlemektedir. Bir hizmet sektörü olan spor hizmetlerinde de hizmetin kalitesinin niteliğini belirleyen birçok unsur bulunmaktadır.

3. Sporda Toplam Kalite Yönetimi

Günümüzde spor etkinlikleri hayatın her alanında yer almaktadır. Okullarda beden eğitimi derslerinde, spor müsabakalarında ve çalışan insanın gönüllü aktivitesi olarak on yılı aşkın süredir ülkemizde sıklıkla yararlanılan etkinliklerdir. Spora olan ilginin artması sağlıklı yaşam fikri, stresten uzaklaşma düşüncesi, yeni insanlarla tanışma ihtimali ve görsel ve yazılı basında spora teşvik içerikli haberler insanların spor faaliyetlerine katılımlarını artırmakta ve spor hizmetlerinin önem kazanmasına neden olmaktadır. İlk spor salonları daha az alanda hizmet vermekteyken, insanların değişen ve farklılaşan ihtiyaçları nedeniyle günümüzde birçok alanda hizmet vermeye başlamışlardır. Yüzme, aerobik, fitnes hizmetleriyle işe başlayan spor salonları günümüzde sauna, restoran, masaj, kafe gibi hizmetlerle rekabet ortamına dâhil olmaktadır. “spor kulübü, spor ve fitnes merkezleri gibi alanları içine alan spor hizmetleri ile ilgili işlerde, bugün karşılaşılan en önemli problem, konu hakkında yeterli düzeyde, akademik düzeyde bilgiye sahip olmayan kişilerce yönetilmesidir. Bu nedenle, kaliteli spor hizmeti verebilme ve rekabet ortamında ayakta kalabilme, hatta öne geçmede nitelikli spor yöneticilerine ihtiyaç hissedilmektedir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 120).

3.1. Spor Hizmetlerinin Tanımı

Spor Hizmetlerini “İnsanların spora ilişkin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, belirli bir fiyattan satışa sunulan ve herhangi bir malın mülkiyetini gerektirmeyen, yarar ve doyum oluşturan, soyut faaliyetler bütünü” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 122). olarak tanımlamak mümkündür. Bu tanım daha ziyade genel hizmetleri kapsadığı için spor hizmetlerinin özellikleri konusunda yeterli bir tanım değildir. Bizler spor hizmetlerine kişilerin spora ilişkin ihtiyaçlarının günden güne eğlenme, stresten uzaklaşma, sağlıklı yaşama, fit görünme, yeni insanlarla tanışma gibi faydalar sağlayan soyut ve birbirinden farklı faaliyetler bütünü olarak tanımlayabiliriz.

3.2. Spor Hizmet Kalitesi

Hayatımızın her alanına kullanılan kalite kavramı az ya da çok fazla para harcadığımız bütün alanlarda sürekli kullandığımız bir kavramdır. Bu kavramın niteliğini beklentilerimiz karşılamaktadır. Söz konusu olan spor hizmetlerinde ise kaliteyi belirleyen de tamamen müşterinin memnuniyetidir.

3.3. Spor Hizmet Sektörünün Özellikleri

Spor hizmetlerinin özellikleri diğer hizmet alanlarındaki özelliklerle paralellik göstermektedir. Spor hizmetlerindeki farklılaşma hizmetin sunumu ve şekillenmesiyle diğer hizmetlerden ayrılmaktadır.

1. *Aktif ve pasif katılıma yönelik olmak üzere iki tür spor hizmeti vardır:* Aktif olanlarda müşteriler bizzat sportif faaliyetlerin içerisindedirler. Pasif katılımda

ise etkinliğe dâhil olmadan destekleyen izleyici konumundadırlar. Bu durum hizmetler arasında farklılık yaratmakta verilen hizmetle müşterinin beklentisi arasında farklılık doğurmaktadır.

2. *Spor hizmetlerinde üretim ve tüketimin aynı anda gerçekleşmesi*: “Özellikle farklı hizmet sunumlarında değişik müşterilerin yer alması hizmetin standart hale gelmesini engellediği gibi, yönetimin hizmet kalitesi üzerindeki kontrolünü güçleştirmektedir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 124). Örneğin önceden bilet satışı yapılan bir müsabakada oyun üretilirken eş zamanlı olarak tüketilmektedir.
3. *Spor hizmetleri dayanıksızdır, depolanamaz*: Spor hizmetleri soyut alanı içerdiğinden herhangi bir raf ömründen bahsedilemez. Örneğin bir voleybol maçında salonda satılmayan koltuklar satılmış olarak kabul edilir daha sonra satılmak üzere depolanamaz.
4. *Spor hizmetlerinde harcanan zaman ve etkileşim*: Diğer hizmetlerle mukayese edildiğinde spor hizmetlerinde alınacak netice uzun vadeli. Bu durum müşteri, personel arası ilişkide ve müşterilerin kendi aralarındaki ilişkileri de etkilenmektedir. Bir alışveriş merkezinin hizmet kalitesini orada geçirdiğimiz zaman üzerinden değerlendirmek oldukça kolayken, netice almak adına haftalarca devam ettiğimiz spor salonunun hizmet kalitesini değerlendirebilmekte bir o kadar karmaşıktır.
5. *Spor hizmetlerinin soyutluğu*: Spor hizmetlerinin tamamı beş duyuya hitap etmediği için spor hizmetlerinin kalitenin ölçülmesinde kullanılması gereken objektif kriterler yerlerini çokta objektif olamayan müşterilerin algı ve tutumlarına bırakır.
6. *Spor hizmet personelinin hizmet üretimi algılaması*: Diğer sektörlerde ürün ve çıktı arasındaki ilişki değerlendirmeye tabiyken spor hizmetlerinde bu değerlendirme pek mümkün olamamaktadır. Örneğin birkaç haftalık programla yüzme kursuna katılan bir müşterinin kurs bitiminde artık yüzebiliyor olması bir ürün olarak algılanmamaktadır.
7. *Spor hizmeti sunanların yeterliliği*: Spor merkezlerinin en nitelikli olması gerektiği alanlardan biridir. Örneğin yüzme kursunda can güvenliği garantisi verilmelidir, aksi halde ölümcül neticeler doğabilmektedir.
8. *Spor hizmetlerinde maliyet hesaplama güçlüğü*: Maliyetler, spor hizmetlerinde hesaplama yapılması oldukça güç bir alandır. Bir inşaat firması yapacağı evin maliyetini rahatça hesaplayabiliyorken, spor hizmetlerinde müsabakalara hazırlanan sporcuların, antrenörün, ulaşım hizmetlerinin, yeme – içme gereksinimlerinin her birinin ayrı ayrı hesaplanması gerektiğinden spor hizmetlerinin maliyetinin hesaplamasını yapmak kolay değildir.
9. *Spor hizmetlerinin pazara yakın olma gerekliliği*: Spor hizmetlerinin erişim kolaylığı çok önemlidir. Örneğin yapılacak olan bir spor müsabakasının izleyicilere yakın veya izleyicilerin gitmeyi göze alabilecekleri bir uzaklıkta olması gerekir.

3.4. Spor Hizmetlerinde Kalite Boyutları ve Çeşitli Yaklaşımlar

“Hizmet kalitesinin çok boyutlu yapıya sahip bir kavram olması, müşterilerin algılarını değerlendirmede de çok boyutlu düşünülmesini gerektirmektedir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 128). Konu spor hizmetleri olduğunda da durum farklı değildir. Spor hizmetleri alanında artan rekabet ortamında daha kaliteli hizmet verme, müşterilerin istek

ve ihtiyaçlarını doğru tespit edip karşılayabilme, bu doğrultuda kalite boyutlarının belirlenmesi zorunlu hale gelmiştir. Spor hizmetlerinde farklı yaklaşımların ortaya çıkmasının nedeni; farklı kültürler, farklı beklentiler, farklı istek ve ihtiyaçlardır. Spor hizmetleri açısından değişik araştırmalarla ortaya konmuş kalite boyutları aynı zamanda spor hizmetlerinde kaliteyi etkileyen faktörleri en iyi analiz eden yaklaşımlardan biri Ko ve Pastore'nin Dört Boyutlu Spor Hizmetleri Kalite Modeli'dir. Bu dört boyuttan ilki:

1. *Program Kalitesi*: Müşterilerin programın niteliği hakkındaki algıları olarak tanımlanabilir. Bu boyutun kalite algılaması müşterinin spor hizmetindeki deneyimi ile ilgilidir. Örneğin; katılımcılara verilen kurslardaki programların çeşitli olması, müşterinin zamanına uygun olması, program ve hizmetler hakkında doğru bilgi verilmesi program kalitesini artırıcı özelliklerdir.
2. *Etkileşim Kalitesi*: Etkileşim iki farklı alanda olmaktadır. İlki müşteri hizmet personeli etkileşimidir; personelin nezaketi, samimiyeti, ilgisi, yardıma hazır hali bu noktada önemlidir. İkincisi; müşteriler arası etkileşimdir. Müşterilerin tutum ve davranışları diğer müşterilerde sirayet edebilmektedir. Bir müşterinin yaşamış olduğu olumsuz bir olay diğer müşterilerinde bu olumsuzluktan etkilenmesine yol açabilir.
3. *Çıktı Kalitesi*: Müşterilerin hizmetten ne elde ettiği algılamasına dayanır. Bu kaliteyi müşterinin spor aktiviteleri sonrası yaşadığı fiziksel değişim, spor hizmetleri esnasında gördüğü değer ve sosyalleşme imkânı belirler.
4. *Fiziksel Çevre Kalitesi*: Hizmet alanının ısı, ışık, gürültü, koku gibi hissedilebilen yönleri, tesisin dizaynı, tesisdeki malzemelerin her müşteriye hitap edebilir nitelikte olmasıdır.

3.5. Spor Hizmetlerinde Kalite Ölçümü: Toplam Kalite Yönetiminde Kullanılan Araçlar ve Spor Hizmetlerine Uygulanması

Her sektörün işleyişinde kullandığı kendine has araç ve gereçleri vardır. “Bu araçlar olmadan hemen hemen hiç kimse TKY’yi işletme içinde uygulamaz veya başarıyı yakalayamaz.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 138). TKY'nin uygulaması aşamasında başvuru ve sıklıkla kullanılan yedi araç vardır. “Bu araçlar işletmenin bilgi toplamasında, sunmasında ve bilgi ve problemlerin analiz edilmesinde oldukça faydalıdır. Ayrıca bu araçlar işletme içinde sürekli gelişme politikasının uygulanması, desteklenmesi, geliştirilmesinde de önemli role sahiptir.” (Çimen ve Gürbüz, 2007, s. 139). Bu araçları şu şekilde sınıflamak mümkündür:

1. Proses Akış Şemaları
2. Kontrol Listeleri
3. Pareto Diyagramları
4. Neden – Sonuç Diyagramları
5. Histogramlar
6. İlişki Diyagramları
7. Sonuç ve Kontrol Grafikleri'dir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Hayatımızın her alanına giren “kalite” kavramının anlamı konusunda farklı yaklaşımlar vardır. Teknolojik alanında yaşanan gelişmeler, değişen insan ve toplumsal değerler, insanların değişen ve gelişen beklentileri kalite kavramını ve kaliteli hizmet anlayışlarını değiştirmektedir. En genel anlamıyla kaliteyi bir ürün veya hizmetin hatalardan arınmış olması olarak tanımlamak mümkündür. Toplam kalite kavramını ise

ürünlerin, hizmetlerin, çalışanların, süreçlerin ve çevrenin kalitesini sürekli geliştirerek, şirketlerin rekabet ortamında yarışma kabiliyetini en üst seviyeye çıkarma sistemi olarak tanımlayabiliriz. Toplam Kalite Yönetimi geleneksel yönetimden farklı olarak müşteri odaklılık, kalitede ısrar etmek, problem çözme ve fikir üretme becerileri geliştirmek, takım çalışmasını önemsemek, sürekli iyileştirme çabalarında olmak ve işletmenin en alt basamağından en üst yönetim organına kadar her kademeyi amaç birliğinde toplamaktır. Bir hizmet sektörü olan spor hizmetlerinde de toplam kalite yönetimi çok önemlidir. Verilen hizmeti diğer hizmetlerden ayırmaya yarayan farklı özelliklerin neler olduğunu ortaya çıkarmaya yarayan kalite boyutları, spor hizmetleri açısından da kaliteli hizmeti yakalamak ve rekabet ortamında ayakta kalabilmek için son derece önemlidir. Diğer hizmet alanlarında ürün ve çıktı ilişkisini tespit edebilmek daha kolayken spor hizmetlerinde somut bir çıktı olmadığından hizmet kalitesini tespit edebilmek oldukça meşakkatlidir. Tamamen kişisel beklentilere bağlı olan spor hizmetlerinde belli bir standart sağlamak oldukça zordur. Bu nedenle spor hizmetlerinde kontrollü olarak kalite ölçüm araçları kullanılmalı ve sektörde yer almak isteyen bütün işletmeler ve kurumlar bu araçlardan elde edilen sonuçları uygulamaya dökmek zorundadırlar.

KAYNAKLAR

- Çimen, Z. ve Gürbüz, B. (2007). *Spor hizmetlerinde toplam kalite yönetimi*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Şimşek, M. Ş. (2007). *Yönetim ve organizasyon (9. baskı)*. Konya: Adım Ofset ve Matbaacılık.
- Çimen, Z. (2015). “Spor Hizmetlerinde Toplam Kalite Standartları”, Erişim Tarihi: 5 Aralık 2015, http://sporbilimleri.istanbul.edu.tr/wp-content/uploads/2014/06/4.-MAKALE_Layout-1.pdf adresinden alınmıştır.
- Gündoğdu, C., Ağırbaş, Ö., Gacar, A. (2015). “Spor Hizmeti Olarak Futbol Kulüplerinde Kalite ve Toplam Kalite Yönetimi”, Erişim Tarihi: 9 Aralık 2015, www.newwsa.com/download/gecici_makale.../NWSA-2121-4-1.doc adresinden alınmıştır.
- Özevren, M. (1997). *Toplam kalite yönetimi – Temel kavramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Efil, İ. (2010). *Toplam kalite yönetimi (genişletilmiş 7. baskı)*. Bursa: Dora Yayıncılık.

Extended Abstract

It has been known that “Total Quality Management” is an important concept for all sport customers to have more comfortable sport services. In other words “Total Quality Management” is on at the agent and meaningful for all foundations in accordance with the customers satisfaction. We know that the 21st age is a kind of stress age. So it is necessary and crucial to do sport activities for all workers and staff to relax and have more energy to work better for following daytimes. Total Quality management is also important for education. Because the most important output of educational activities is of course total quality. If the educators focus on this variable it may be possible to reach more successful results.

Total Quality Management (TQM) is a customer-focused management system that provides customer satisfaction through improvement of the work processes of all employees in an organization that produces goods or services for customers. It is a relatively new management technique that is gaining credence throughout the United States. In the case of sport management, the customers not only are the participants in

sport or the spectators of sport but may be the students in sport management classes or the faculty members teaching and conducting research in sport management. Members, employees, and volunteers who work in physical education departments, in sport governing organizations, in special interest sport clubs, in commercial sport clubs, in professional sport franchises, and in political sport organizations are also customers within sport management.

In the first part of this research some information were collected and given about the “Total Quality Management”. And then some more and operational conceptual information were presented and explained about the research problem and sub problem sentences. At the end of the study some necessary and important commands were given to readers for developing more awareness about “Total Quality Management” for sport activities. As it is known well that sport activities are very difficult to be evaluated and majored whether to be successful or not. So the total quality management approaches are very necessary factors and methods to evaluate the sport activities more specifically.

The Quality dimensions which are necessary to find out what the different features to differ the presented service from the other services are especially important too, to reach the qualified sport activities. It is easier to evaluate the quality levels of other service sectors. But it is not so easy to evaluate the quality of sporting sector and activities as the other sectors. It is very difficult to reach a standard in sport activities because of depending on some personal desires. For that reason in sport activities some technological tools and materials must be used to have more objective and clear results and scales.

Achieving quality standards in managing an organization means meeting the customers' expectations the first time and every time. Applied to sport management, total quality encompasses performance of services, reliability of the service, durability of the service, and availability of the service, all within the terms of customer expectations. Organizations that incorporate the TQM concept adhere to three underlying tenets: focusing on customer satisfaction, seeking continuous and long-term improvements, and ensuring full involvement of the entire organizational work force in improving quality.

TÜRKÇE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖĞRENCİLERİNİN E-POSTA YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

A RESEARCH ON THE E-MAIL WRITING SKILLS OF TURKISH EDUCATION DEPARTMENT STUDENTS

Ahmet AKÇAY

Türkçe ve Sosyal Bilimler ABD., Eğitim Fakültesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi,
Ağrı, Türkiye. E-posta: turkolog_25@hotmail.com

Hande ÇELİK

MEB, Ağrı, Türkiye

Özet

İçinde bulunduğumuz çağda teknolojinin hızlı gelişimi ile birlikte iletişim yollarında çeşitlilik artmıştır. Günümüzde en hızlı iletişim araçlarından biri e-postalardır. E-posta, yazı, doküman, resim, ses veya video gibi pek çok farklı materyalin gönderilmesini sağlayan bir sistemdir. Bu araştırmada ileride üstlenecekleri öğretmenlik görevi için teknolojik okur-yazar olması beklenen üniversite öğrencilerinin e-posta gönderimleri incelenerek, öğrencilerin e-posta gönderiminde yaptığı yanlışlar ve e-posta yazımındaki eksiklikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, öğrencilerin gönderdikleri e-postaların incelendiği betimsel nitelikte bir durum çalışmasıdır. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören ve "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersini alan 76 kişi, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin e-posta yazarken, e-postayı oluşturan bileşenlere dikkat etmeden özensiz bir biçimde davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: E-posta, İnternet, yazma, Türkçe eğitimi

Abstract

With the rapid development of technology in our age, diversity in ways of communication has increased. Today, one of the fastest means of communication is e-mail. It is a system that enables to send a lot of different materials such as text, document, picture, sound or video. In this study, it was tried to determine the mistakes of the students in sending e-mails and the deficiencies in writing e-mails by examining the e-mails of the university students who are expected to be technological literate for the teaching task they will undertake in the future. The research is a descriptive case study in which the e-mails sent by the students are examined. 76 students studying in the Department of Turkish Language Education in Ağrı İbrahim Çeçen University and taking the course "Instructional Technology and Material Design" were selected as the study group. In the study, the data were collected with document analysis. Percentage and frequency values were used in the analysis of the data. As a result of the research; it has been revealed that students studying in Turkish Language Education Department behave in a sloppy manner when writing an e-mail, without paying attention to the components that constitute the e-mail.

Keywords: E-mail, Internet, writing, Turkish education

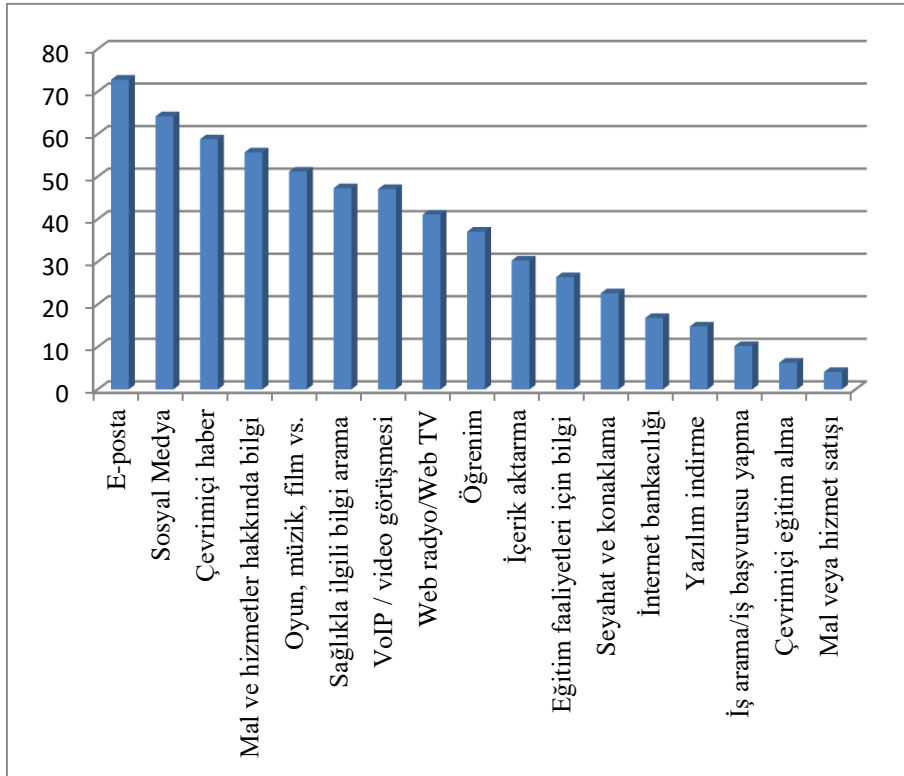
GİRİŞ

Günümüzde teknoloji büyük bir hızla ilerlemektedir. Teknolojinin ortaya koyduğu araçlar da hayatımızın vazgeçilmezleri arasında kendine yer bulmaktadır. Son yıllarda insan hayatında en fazla yer almaya başlayan bu araçlardan biri de kuşkusuz internettir. Türk Dil Kurumu (2005) tarafından, dilimize 'genel ağ' olarak çevrilen internet; birçok bilgisayar sistemini protokol ile birbirine bağlayan, dünya çapında yaygın olan ve sürekli büyüyen geniş, kitlesel bir iletişim aracıdır (Dursun, 2014: 1). Teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte kullanım oranı hızla artan internet bilgi çağının gerekliliklerini karşılayabilen önemli bir sistem hâline gelmiştir. Türkiye

İstatistik Kurumunun, “Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması”na göre; ülkemizde, İnternet kullanan bireylerin oluşturduğu düzenli İnternet kullanıcısı oranı %94,2’dir (TÜİK, 2016). Bu orandan da anlaşılacağı üzere İnternet, her kesim için yaşamın vazgeçilmezleri arasında yer almaya başlamıştır (Cankorkmaz, 2010: 18).

Bilgi çağı olarak tanımlanan içinde yaşadığımız yüzyıl, internetin hem bireysel hem de kurumsal temelde önemini her geçen gün arttırmaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi iletmenin en hızlı yolu internettir. (Tektaş, 2014: 2). Teknolojinin etkin biçimde kendine yer bulduğu toplumlarda İnternet, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak için önemli bir araçtır (Akkoyunlu, 2002: 1). İnternet ortamında bireyler her türlü bilgiye çok kısa süre içerisinde erişebilmekte veya bilgilerini büyük bir hızla paylaşarak geniş kitlelere ulaştırabilmektedirler (Temur ve Vuruş, 2009: 3). Bugün, ülkemiz de dâhil olmak üzere toplum yapısını bilgiye dayandıran pek çok ülke; teknolojik okuryazarlığa sahip, teknolojik yenilikleri takip eden ve bu araçları etkin ve doğru biçimde kullanan bireylerin oluşturduğu bir toplum meydana getirmeye çalışmaktadır. Çünkü toplumların gelişmişlik düzeyleri bilgi teknolojilerini etkili ve yeterli kullanabilmek ile doğrudan ilişkilidir (Selvi, 2012: 1).

İnternet; bilgiyi üretme, paylaşma ve koruma temel amaçlarıyla kullanılmaya başlanmıştır. Ancak zaman içerisinde, bilgisayarların ve akıllı telefonların da yaygınlaşmasıyla birlikte, kişilerin günlük hayatlarındaki İnternet kullanım amaçları da çeşitlenmiştir. Türkiye İstatistik Kurumunun 2010 yılındaki araştırmasında bu amaçlar ve bu amaçlar doğrultusundaki internet kullanım yüzdeleri Şekil 1’deki gibi sıralanmıştır.



Şekil 1. Ülkemizde İnternetin Kullanım Amaçları

Şekil 1’deki amaçlar incelendiğinde, ülkemizde internetin; haberleşme, eğitim, sağlık, turizm, ticaret ve eğlence gibi pek çok farklı alanda kullanıldığı görülmektedir. Bu alanlar arasında %72,8 ile kullanım oranı en yüksek kullanım amacının da; e-posta

alma/gönderme olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca, Türk Eğitim Derneği'nin 2009 yılında yaptığı "Öğretmen Yeterlikleri" araştırması sonuçlarına göre, öğretmenlerin %63,5'i interneti haberleşme amacıyla (e-posta vb.) kullanmaktadır. Elektronik posta almak veya göndermek amacıyla İnternet kullanımı, günümüzde internetin yaygın kullanılan bir özelliğidir (Ünal, 2012: 16). E-posta alma/gönderme oranının bu kadar yüksek olmasının temel sebebi; e-postanın hem bireysel hem de kurumsal olarak tercih edilen yaygın bir iletişim yolu olmasıdır.

Günlük yaşamın ayrılmaz bir parçasına dönüşen ve "elmek", "elektronik mektup" veya "e-mail" olarak da adlandırılan "e-posta", elektronik ağlar boyunca mesajların iletimi olarak tanımlanmaktadır. E-posta, bir bilgisayar sisteminde üretilen ya da sağlanan bilginin elektronik olarak iletimidir (Külcü, 2012: 2). 1970'li yılların başında deneme amaçlı kullanılmaya başlanan e-posta, 1980'li yıllardan sonra hem günlük yaşamda hem de eğitim, sağlık, turizm, ticaret gibi çeşitli alanlarda bireyler ve kurumlar arasındaki iletişimi sağlayan ekonomik bir yöntem hâline gelmiştir.

E-posta, başlangıçta sadece düz yazı mesajlar göndermek amacıyla geliştirilmişken ilerleyen yıllarda teknolojinin gelişimine paralel olarak, e-posta ile resim, ses, video ve program vb. göndermek mümkün hâle gelmiştir (MEB, 2011: 13). Bu sayede e-posta alma ve gönderme günümüzde, oldukça sık kullanılan bir iletişim yöntemi hâline dönüşmüştür. E-postanın yaygın olarak kullanılma sebepleri, günlük hayattaki temel kullanım amaçları da dikkate alınarak aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. E-posta alma/gönderme hızlı ve ucuz bir iletişim yoludur.
2. E-postada yer alan bileşenler sayesinde; e-posta aracılığıyla video, fotoğraf, resim, ses ve metin dosyaları göndermek mümkündür.
3. E-posta ile gönderilmek istenen ileti ve ekler aynı anda birden çok kişi veya kuruma gönderilebilmektedir.
4. E-posta aracılığıyla gönderilen ya da alınan iletiler uzun yıllar saklanabilir ve istenildiği an bu içeriklere tekrar ulaşılabilir.
5. E-posta, kişiler ve kurumlar arasındaki mesafe engelini ortadan kaldırır. Dünyanın her yerine, ek ücret olmadan, e-posta gönderilebilir ve dünyanın her yerinden de e-posta alınabilir.
6. Günümüzde yaygın olarak kullanılan akıllı telefonlar aracılığıyla e-posta gönderilebilir/alınabilir. Bu sayede de günlük yaşamın her anında e-postadan faydalanılabilir.
7. E-posta ile geniş kitlelere ulaşabildiğinden e-postayı, duyuru ve reklam kaynağı olarak da kullanmak mümkündür.

E-posta, sağladığı bu avantajlarla çağın gerekliliklerini karşılayan etkili bir iletişim yöntemi olarak, pek çok alanda olduğu gibi, eğitim alanında da oldukça sık kullanılmaktadır. Dursun (2004) tarafından, 'üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçlarını belirlemek' için yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin interneti en fazla, e-posta göndermek için kullandıkları (%18.30) sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencileri, eğitim hayatları boyunca e-postayı çeşitli amaçlarla kullanmaktadırlar. Resmî ve günlük yazışmalar, bilgi alma/verme, ödev teslimi ve veri paylaşımı üniversite öğrencilerinin e-posta kullanmadaki temel amaçları arasında sayılabilir. Öğrenciler, bu amaçlar doğrultusunda e-posta gönderirken e-posta bileşenlerini de dikkate alarak belli başlı yazım kurallarına dikkat etmelidirler. Ancak e-posta yazım kurallarıyla ilgili alan taraması yapıldığında konuyla ilgili hazırlanmış herhangi bir akademik çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa e-posta, günümüzde, başta kurumsal iletişim olmak üzere pek çok alanda tercih edilen etkili bir iletişim yoludur.

Tüm iletişim yöntemlerinde olduğu gibi e-posta aracılığıyla gerçekleştirilen iletişim yönteminde de temel ilkelere uygun hareket etmemek, iletişim sürecinde çeşitli engeller doğuracaktır.

E-posta ile gerçekleştiren iletişim sürecini daha kaliteli hâle getirebilmek için e-postayı oluşturan bileşenlerin kullanım amaçlarına hâkim olmak gerekmektedir. Bir e-posta gönderebilmek için gönderen, alıcı ve ileti gövdesi bileşenlerinin doldurulması zorunludur. Fakat bu bileşenleri doldurmak; doğru, etkili ve işlevsel bir e-posta gönderebilmek için yeterli değildir. Karşılıklı iletişimi daha sağlıklı bir duruma getirebilmek için e-postanın 'konu' bileşeni de mutlaka doldurulmalı ve ileti gövdesi yazılırken belli başlı yazım kurallarına uyulmalıdır.

E-postanın 'ileti gövdesi' bileşeni yazılırken dikkat edilecek ilkeler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. İletiyi yazmadan önce 'konu' bileşeni, e-postanın yazılma amacını kapsayacak şekilde olabildiğince az kelimeyle özetlenerek doldurulmalıdır.
2. İletiyeye başlamadan önce bir selamlama/hitap ifadesi mutlaka kullanılmalıdır. Selamlama/hitap ifadesi, e-postanın gönderildiği kurum veya kişinin niteliğine uygun olarak düzenlenmelidir.
3. Kişi, iletiye konunun amacına uygun şekilde kendisini kısaca tanıtarak başlamalıdır. Ancak daha önce iletişim kurulan kişilere ya da kurumlara gönderilen bazı e-postalarda kişinin kendisini tanıtmaya gerek olmayabilir.
4. Bütün iletişim metinlerinde olduğu gibi e-posta metinlerinde de iletinin hemen başında, e-postanın gönderilme amacı belirtilmelidir.
5. İletinin uzunluğuna göre metin, paragraflara ayrılmalı ve bu sayede e-posta okuyucusunun metni anlamlandırması kolaylaştırılmalıdır.
6. E-postayla beraber gönderilecek diğer içerikler (ses, resim, video vb.) iletinin sonuna eklenmeli ve içeriklerle ilgili de kısa bilgilendirici ifadeler yazılmalıdır. Ayrıca; gönderilen dosyaların isimlerine de dikkat edilmeli, dosya isimleri konuyla ilgili olarak seçilmelidir.
7. İletinin yazımı tamamlandıktan sonra e-postanın sonuna iyi dilekler içeren bir ifade eklenmelidir. Gerekliyse elektronik imza özelliği de kullanılarak e-postaya elektronik imza eklenebilir.
8. Diğer metinlerde olduğu gibi e-postalarda da yazım ve noktalama yanlışı yapılmamasına dikkat edilmelidir.
9. E-postada kullanılacak üslup, e-posta gönderilecek kişi veya kurum ile olan ilişkiye dayanarak belirlenmeli ve metnin genelinde aynı üslup kullanılmalıdır. Resmi ya da mesafeli yazışmalarda emojiler (duygu veya yüz ifade eden resimler) kullanılmamalıdır.

Bilgi çağı, teknolojik okur-yazarlığa sahip olunmasını gerektiren bir çağdır (Bedük, 2002: 1). Üniversite öğrencilerinden de içinde yaşadığımız çağın şartlarına uygun olarak bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanmaları beklenmektedir. E-posta, bilgi toplumunun iletişim yöntemlerinden biri olduğu için üniversite öğrencileri bu alanda da yeterliklere sahip olmalıdırlar.

Araştırmanın Amacı

2015 yılında ülkemizde yürürlüğe giren “Türkiye Yeterlik Çerçevesi”ne göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda e-posta, ders kitaplarında yer alacak bilgilendirici metin türleri arasında yer almaktadır. Dolayısıyla Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin hizmet öncesinde e-posta ile yeterli bilgiye sahip olmaları önemli görülmektedir. Bu çalışmada, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin e-posta gönderimleri incelenerek, öğrencilerin e-posta gönderiminde yaptığı yanlışlar ve e-posta yazımındaki eksiklikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma, öğrencilerin gönderdikleri e-postaların incelendiği betimsel nitelikte bir durum çalışmasıdır. Araştırmada öğrenciler tarafından gönderilen e-postalar; kullanılan dil, içerik, e-posta kurallarının dikkate alınması ve yazım ve noktalama kurallarına uygunluk açısından incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören ve “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” dersini alan 76 kişi, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenen çalışma grubunda yer alan her öğrenciden e-posta alınarak bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Doküman analizi, metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004; akt. Erdoğan ve Çağiltay, 2009: 2). Öğrencilerden veri elde edebilmek için öncelikle, öğrencilere düzenli kullandıkları bir e-posta adreslerinin olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerden alınan geri dönüşlere göre Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin e-posta kullanım durumları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğrencilerin Düzenli Bir E-Posta Adresi Kullanma Durumları

Bir E-posta Adresini Düzenli Kullanma Durumu	f	%
Evet	58	76
Hayır	18	24

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin %24’ü düzenli bir e-posta kullanıcısı değildir. Bu öğrencilerin araştırmada yer alabilmeleri için kendilerine kişisel e-posta hizmeti sağlayıcılardan birer adet e-posta adresi alınmıştır.

Araştırmada Türkçe Eğitimi Bölümü’nde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğrencilerden, ders kapsamında hazırladıkları üç boyutlu materyalleri tanıtmak amacıyla materyal bilgi formlarını, dersi yürüten öğretim elemanına e-posta aracılığıyla göndermeleri istenmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilere, materyal bilgi formlarını elektronik ortamda hazırlamaları ve e-postanın konu satırı ile gönderecekleri word dosyalarının içine veya belgelerin üstüne kendi bilgilerini (isim-soy isim-öğrenci numarası) yazmamaları gerektiği söylenmiştir. Böylelikle öğrencilerin word dosyalarını göndermek için kullanacakları e-postalarında kendilerini tanıtmaları

sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden alınan e-postalar daha sonra araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu araştırmada, Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin e-posta gönderme becerileri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Konu Bileşenini Doldurma Durumlarına İlişkin Bulgular

E-posta gönderiminde hizmet sağlayıcıların birçoğu, kullanıcılardan, konu bileşenini (satırını) doldurmalarını istemekte veya kullanıcı bu bileşeni doldurmadığı durumda e-posta gönderilmeden önce kullanıcıya hatırlatmada bulunmaktadır. Öğrencilerin konu bileşenini doldurma durumları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Konu Bileşenini Doldurma Durumları

Konu Bileşenini Doldurmuş	f	%
Evet	29	38
Hayır	47	62

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin %62’si e-posta gönderirken konu bileşenini boş bırakırken, %38’i konu bileşenini doldurmuştur. E-posta gönderiminde konu bileşenini doldurmak büyük önem taşımaktadır. Kişilerin veya kurumların bir e-postada gözlerine çarpan ilk husus konu bileşeni olmaktadır. Bu bileşen, e-postanın özünü veya içeriğini ne kadar doğru yansıtırsa e-postanın okunması veya cevaplanması da aynı oranda hızlı olacaktır. Hangi amaçla gönderildiği belli olmayan e-postalar, çoğunlukla ya okunmamakta ya da bu e-postalara gerekli cevaplar verilmemektedir.

Öğrencilerin E-posta İleti Metni Yazma Durumlarına İlişkin Bulgular

E-posta ileti metninin hazırlanması, kompozisyonu oluşturan bölümler olan giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin hazırlanması ile benzerlik gösterir. Girişte selamlama yapılır ve gerekiyorsa kişi kendini tanıtır. Gelişme bölümünde e-postanın yazım amacı açıklanır, soru/dilek/öneriler belirtilir. Sonuç bölümünde ise iyi dilekler sunulur (Çınar,2003; Seferoğlu, 2004). Öğrencilerin e-posta ileti metni yazma durumları Tablo 3’te yer almaktadır:

Tablo 3.

Öğrencilerin E-posta İleti Metni Yazma Durumları

E-postasında ileti metni	f	%
Var	14	18
Yok	62	82

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%82) e-postalarında herhangi bir metne yer vermedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin Selamlama/Hitap İfadesi Kullanma Durumlarına İlişkin Bulgular

E-postanın gönderildiği adrese göre selamlama/hitap ifadeleri değişebilmektedir. Samimi bir arkadaşına gönderilecek bir e-posta ile iş başvurusunda bulunmak üzere hazırlanacak bir e-posta için farklı selamlama/hitap ifadeleri kullanılır. Araştırmada, öğrencilerin selamlama/hitap ifadesi kullanma durumları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Öğrencilerin Selamlama/Hitap İfadesi Kullanma Durumları

Selamlama/Hitap İfadesi Kullanmış	f	%
Evet	9	12
Hayır	66	88

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin %88’inin herhangi bir selamlama/hitap ifadesine yer vermedikleri, öğrenciler arasından sadece 9 kişinin selamlama/hitap ifadesi kullandığı görülmektedir. Öğrencilerin kullandıkları hitap ifadeleri ise “hocam” (N=7) ve “hoca” (N=2) şeklinde olmuştur. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, iletilerinde sadece hitap ifadesi kullanırken herhangi bir selamlama ifadesine yer vermemişlerdir.

Öğrencilerin Kendilerini Tanıtma Durumlarına İlişkin Bulgular

Yapılan uygulama sürecinde öğrencilerden gönderecekleri belge içine veya üstüne kişisel bilgilerini yazmamaları istenmiştir. Öğrencilerin gönderecekleri e-postalarında kendilerini tanıtmaları için bu yola başvurulmuştur. Öğrencilerden gelen e-postalar incelendiğinde ise e-posta ileti metinlerinin yazılmadığı; çoğunlukla öğrenci numaralarının yazılarak, isim-soy isim/sınıf/şube/konu gibi çeşitli bilgilerin eksik bırakılarak gönderildiği görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini tanıtma durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5.

Öğrencilerin Kendilerini Tanıtma Durumları

Kendisi İle İlgili Tüm Bilgileri İletmiş	f	%
Evet	9	12
Hayır	66	88

Öğrencilerin E-posta İletilerini Sonlandırırken Kullandıkları İfade Durumlarına İlişkin Bulgular

E-posta metinleri sonlandırılırken kurum veya kişiye göre iyi dilek belirten çeşitli ifadeler kullanılır. Resmi bir kurum için “saygılarımla” ifadesi kullanılabilirken, yakın bir arkadaş için “hoşça kal” ifadesi kullanılabilir. Araştırmada öğrencilerin e-postalarını sonlandırırken iyi dileklerde bulunma durumları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin E-posta İletilerini Sonlandırmada İyi Dileklerde Bulunma Durumları

E-postasını sonlandırırken iyi dileklerde bulunmuş	f	%
Evet	2	3
Hayır	74	97

Tablo 6’da görüldüğü üzere sadece 2 öğrenci e-postasının sonunda iyi dilek ifadesine yer vermiştir. Her iki öğrencinin e-postasında yer alan ifade ise “iyi günler” şeklindedir.

Öğrencilerin Belgeyi E-posta Eki Olarak Gönderebilme Durumlarına İlişkin Bulgular

E-postalar yazılı belge, ses veya müzik dosyalarının gönderilmesini sağlayan araçlardır. Araştırmada öğrencilerden gönderecekleri belgeleri e-posta eki olarak iletmeleri istenmiştir. Bunun için e-postaya dosya eklemeyi bilmeleri gerekmektedir. Yapılan uygulamada öğrencilerin dosyalarını e-postaya ekli olarak gönderebilme durumları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Belgeyi E-posta Eki Olarak Gönderebilme Durumları

Öğrencilerin Belgeyi E-posta Eki Olarak Gönderebilme Durumları	f	%
Ekli dosya gönderimini ilk e-postasında başarabilmiş	43	57
Ekli dosya gönderimini ikinci e-postasında başarabilmiş	23	30
Ekli dosya gönderimini üçüncü e-postasında başarabilmiş	7	9
Ekli dosya gönderimini dördüncü e-postasında başarabilmiş	3	4

E-postanın kullanım işlevlerinden biri olan dosya gönderme görevini ilk seferde başaramayan öğrencilerin oranı %43’tür. Öğrencilerin e-postaya dosya ekleyememelerinde unutkanlığın etkisinin olduğu varsayılabilir fakat başarı oranının düşüklüğü öğrencilerin bu konuda yetersiz olduklarını da düşündürmektedir.

Öğrencilerin E-posta İletilerindeki Yazım ve Noktalama Hatalarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin araştırma kapsamında gönderdikleri e-postalar, yazım ve noktalama açısından da incelenmiştir. Öğrencilerin gönderdikleri e-postaların sadece 14 tanesinde ileti metni olduğu için yazım ve noktalama konusunda elde edilen bulgular bu e-postalarla sınırlıdır. Öğrencilerin e-postalarında bulunan yazım ve noktalama hatalarına ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin E-posta İletilerindeki Yazım ve Noktalama Hatalarının Durumu

Yazım kurallarına uygun e-posta göndermiş	f	%
Evet	9	64
Hayır	5	36
Noktalama işaretlerinin kullanımına uygun e-posta göndermiş	f	%
Evet	7	50
Hayır	7	50

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi kapsamında gönderdikleri e-postaların incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin e-posta gönderiminde özensiz davrandıkları ve e-posta yazarken dikkat edilmesi gereken hususları göz ardı ettikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmada yer alan öğrencilerin bir kısmının, araştırma öncesinde düzenli kullandıkları bir e-posta adreslerinin olmaması oldukça düşündürücüdür. Üniversiteye kayıt olurken, İnternet ortamında çeşitli web siteleri kullanırken, sosyal medya hesaplarını açarken veya e-devlet gibi resmi işlemlerinin çevrimiçi yürütüldüğü platformları kullanırken bir e-posta adresi istenmektedir. Bütün bu işlemleri yapmak için e-posta kullanmak gerekirken, öğrencilerin kendilerine, eğitim kurumlarının bile tanımlamış oldukları e-posta adreslerini hatırlamamaları veya hiç kullanmamaları dikkat çekicidir. Akıllı telefonların kullanımıyla birlikte hızlı ve anlık mesajlaşma üzerine hazırlanmış çeşitli uygulamaların kullanıcı sayısı günden güne artmaktadır. Elbette bu durumda e-postaya olan ihtiyaç azalmış gibi görünmektedir. Bireylerin yakın çevreleri ile iletişimlerini bu uygulamalar aracılığı ile sürdürmeleri mümkün iken, bir istek veya taleplerini resmi ya da ciddi biçimde iletmek veya paylaşmada bulunmak için e-posta kullanmaları daha pratik bir yol olarak görünmektedir. Bu sebeple öğrencilerin hâlihazırda bir e-posta adresine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda; Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin e-posta yazarken, e-postayı oluşturan bileşenlere dikkat etmeden özensiz bir biçimde davrandıkları ortaya çıkmıştır. Yazım, noktalama ve e-posta yazarken uyulması gereken kurallar konusunda öğrencilerin yeterli olmadıkları söylenebilir. Bunun sebeplerinden biri öğrencilerin; e-postayı günlük hayatlarında sıklıkla kullanmamaları olarak düşünülebilir. Özdemir ve Erdem (2011) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler, tanıdıkları ya da iş arkadaşlarıyla e-posta aracılığı ile ara sıra bilgi alışverişinde bulunmakta, yazdıkları e-postada haber, olay ve gelişmeler hakkında ara sıra bilgiler vermekte ve bazen e-posta ile bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Dolayısıyla sıklıkla başvurmadıkları bu aracın kullanımı sırasında çeşitli hatalar yaptıkları ifade edilebilir.

Öğrenciler, İnternet ortamında yazdıklarında yazım kurallarını göz ardı edebilmektedirler. Özellikle yazılı sohbetleri sırasında Türkçenin temel yazım kurallarının neredeyse hiçbirine uymamaktadırlar (Akçay ve Şahin, 2009; Akbıyık, Karadüz ve Seferoğlu, 2013: 17). Bunda duygu ve düşüncelerin hızlı bir biçimde karşı tarafa aktarma çabasının rolü büyüktür (Çakır ve Topçu 2005). Bu tutumun sürekli sergilenmesi neticesinde ise kurallara uygun olmayan yazılar yazılmakta ve araştırmanın konusunu oluşturan e-postalar özensiz bir şekilde hazırlanmaktadır. E-postalarda kullanılan Türkçe, standart yazı diline bağlı olması gerekirken kullanıcının eğitimi ve sosyal nitelikleri ile alıcıyla ilişkisinin türüne göre standarttan sapabilmektedir (Yıldırım ve Tahiroğlu, 2006). İnternet ortamında yazılacak bir metin, türü ne olursa olsun Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına uygun biçimde yazılmalıdır (Kabadayı, 2006: 4). Özellikle, temsil edecekleri Türkçe öğretmenliği görevi adına öğrenciler, bu konuda daha dikkatli ve duyarlı olmalıdırlar.

Araştırmada elde edilen bulguların bir boyutu da öğrencilerin yazma becerileri ile ilgilidir. Yazma becerisini yeterince geliştirememiş öğrenciler, e-posta gönderirken de dikkatsizliğe veya bilgi eksikliğine dayalı hatalar yapmışlardır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmelerinin düşük düzeyde olduğu araştırmalarda ortaya çıkan bir sonuçtur (Bağcı, 2007; Çamurcu, 2011). Aynı zamanda, öğrenciler, e-posta dışında diğer yazı biçimlerini hazırlarken de çeşitli

hatalar yapmaktadırlar. Dilekçe yazmakta zorlandıkları (Akçay ve Arslan, 2012) veya kendi öz geçmişlerini hazırlamakta güçlük yaşadıkları (Akçay ve Karabulut, 2016) araştırmalar neticesinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi için öncelikle bu konudaki eksikliklerinin tespit edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bu konuda yapılacak çalışmalardan biri, öğrencilerin sahip oldukları yazma kaygılarının düşük düzeyde olmasını sağlamak olabilir. Öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarının düşmesi için öğrencilerin ders içinde/dışında yazma etkinliklerine yönlendirilmesi ve yazma sıklıklarının artırılması önerilebilir (Karakaya ve Ülper, 2011; İşeri ve Ünal, 2012: 8). Bu öneriler doğrultusunda yetiyecek öğrencilerin yazma kaygıları düşeceği için yazma performansları da olumlu yönde gelişecektir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından 2015 yılında hazırlanmış olan Türkiye Yeterlilik Çerçevesi (TYÇ)'nde tanımlanan anahtar yetkinliklerden biri dijital yetkinliktir. TYÇ (2015: 31)'ye göre dijital yetkinlik; iş, günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Bu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı Taslağı'na (2017) göre, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarından biri, bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Aynı programda yer alan “Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular (Medya kaynakları; edu, gov, com, org vb. ele alınacaktır).” ve “ Çoklu medya kaynaklarındaki mesajları anlar ve değerlendirir.” kazanımları göz önüne alındığında Türkçe Eğitimi Bölümü'nden mezun olacak bir öğrencinin, milli eğitimin temel amaçlarına uygun niteliklere göre yetişmesi, bunun yanı sıra mezun olduktan sonra yapacağı Türkçe öğretmenliği görevi ile Türkçe Öğretim Programı'nın uygun gördüğü biçimde öğrencileri yetiştirebilmesi için teknolojik yenilikleri takip etmesi, teknolojik araç-gereçler hakkında bilgi sahibi olması ve bu araçları kullanabilmesi, teknolojik okur-yazar olması, çağın şartlarına uygun dijital yeterlikleri kazanması gerekmektedir. E-posta gibi günümüz koşullarında geçerliliğini koruyan bir iletişim aracını kullanabilmek ve doğru, etkili ve kurallarına uygun e-posta yazabilme becerisine sahip olmak Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinden beklenen niteliklerdendir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında şu öneriler sunulabilir:

1. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'nda yer alan yazılı anlatım derslerinde, mutlaka dijital ortamda yazmanın kuralları üzerinde durulmalıdır.
2. Öğrencilere e-posta yazdırma uygulamaları yaptırılmalıdır.
3. Öğrenciler, mezun olduktan sonra Türkçe öğretmeni olacakları için yazım ve noktalama konusunda daha dikkatli davranmaları gerektiği çeşitli derslerde hatırlatılmalıdır.
4. Öğrencilerin dijital ortamda yazma becerileri üzerine farklı derslerde çeşitli araştırmalar yapılarak bu konudaki sorunlar tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig Dergisi*, 64, 1-22.
- Akçay, A. ve Arslan, A. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazabilme yeterlikleri. Engin Yılmaz, Mehmet Gedizli, Erdal Özcan ve Yonca Koçmar (Ed.). *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar* içinde (s. 224-228). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akçay, A. ve Karabulut, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının öz geçmiş oluşturabilme becerilerinin incelenmesi. 2. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 12-14 Ekim, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2009). *Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin genel ağda türkçe kullanımına ilişkin tutumları*. II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilim Bölümü Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalı, 2-4 Temmuz 2009, Ürgüp-Göreme-Türkiye.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatma ve yazılı anlatım derslerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 21, 29-61.
- Bedük, A. (2002). Bilgi çağı, örgütlerde bilginin önemi ve bilgi teknolojilerinin örgütlere sundukları değişim ve olanaklar. 1. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 10-11 Mayıs Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Cankorkmaz, Z. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri ve internetteki tüketim eğilimleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2), 111-131.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005). Bir iletişim dili olarak internet. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çamurcu, D. (2011). Yüksek öğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.
- Çınar, İ. (2003). Elmek gönderme adabı. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-1-10/sayi-1-cesni-subat-2003/17-elmek-gonderme-adabi> [ErişimTarihi:15.12.2016].
- Dursun, F. (2014). Üniversite öğrencilerinin interneti kullanma amaçları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Erdoğmuş, F. U. ve Çağiltay, K. (2009). Türkiye’de eğitim teknolojileri alanında yapılan master ve doktora tezlerinde genel eğilimler. Akademik Bilişim’09, 11-13 Şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kabadayı, O. (2006). Ağ ortamındaki türkçeye genel bir bakış. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 91(652), 298-314.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Külcü, Ö. (2012). Kurumsal bilgi kaynağı olarak e-posta yönetim sistemleri. *Bilgi Dünyası*, 13(1) 226-248.

- Mesleki Yeterlilik Kurumu (2015). Türkiye yeterlilikler çerçevesi. <http://www.myk.gov.tr/index.php/en/tuerkiye-yeterlilikler-cercevesi> [Erişim Tarihi: 20.12.2016].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). Bilişim teknolojileri-internet ve e-posta yönetimi. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Türkçe dersi öğretim programı taslağı. <http://mufredat.meb.gov.tr/> [Erişim Tarihi: 15.01.2017].
- Seferoğlu, S. S. (2004). Elektronik mesaj (elmek, ileti, e-posta, imeyıl(!)) nedir? ve yollama ilkeleri. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/dersler/e-posta_kurallar.html [Erişim Tarihi:14.12.2016].
- Selvi, Ö. (2012). Bilgi toplumu, bilgi yönetimi ve halkla ilişkiler. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*,3, 191-214.
- TDK. (2005). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(17), 851-870.
- Temur, T. ve Vuruş, N. (2009). İnternet (genel ağ) ortamında Türkçenin kullanımına ilişkin bir çözümleme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,12(22), 232-244.
- TÜİK. (2010), (2016). Hane halkı bilişim teknolojileri kullanım anketi. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6308> [Erişim Tarihi:12.12.2016].
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Ünal, A. T. (2012). BÖTE bölümü öğrencilerinin internet kullanım özellikleri ve tercihlerinin incelenmesi. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*,3(6), 27-45.
- Yıldırım, F. ve Tahiroğlu, B. T. (2006). İnternette Türkçe kullanımı sorunları. Gürer Gülsevin ve Erdoğan Boz (Ed.). *Türkçenin Çağdaş Sorunları* içinde (s.259-378) Ankara: Gazi Kitapevi.

Extended Abstract

Today, technology is advancing at a great pace. The instruments put forward by technology are among the indispensable parts of our lives. Undoubtedly, the Internet is one of these instruments which have started to be a great part of the human life in recent years. The Internet, translated into Turkish as 'general network' by the Turkish Language Association (2005), is a large, massive communication medium that is common worldwide and is growing continuously, connecting many computer systems with protocols (Dursun, 2014: 1). With the development and widespread use of technology, the Internet has become an important system that can meet the requirements of the information age. According to the "Survey on the Usage of Information Technologies by Household" by the Turkish Statistical Institute, the rate of regular internet users who use the Internet in our country is 94.2% (TURKSTAT, 2016). As it is understood from this rate, the Internet has become one of the indispensable parts of life for every segment (Cankorkmaz, 2010: 18).

An "e-mail", also referred to as "elmek" or "electronic letter", which has become an integral part of everyday life, is defined as the transmission of messages throughout electronic networks. E-mail is the electronic transmission of information produced or

provided in a computer system (Külcü, 2012: 2). The e-mail that started to be used for trial purposes at the beginning of the 1970s has become an economical method of communicating between individuals and institutions in various fields such as education, health, tourism, trade after 1980's.

E-mail is widely used in the field of education as well as in many areas, as an effective communication method that meets the requirements of this age with these advantages. Particularly university students benefit from e-mail for various purposes throughout their education life. The study conducted by Dursun (2004) to determine the 'purpose of university students' use of the Internet' provided the result that university students use the Internet mostly to send e-mails (18.30%).

University students use e-mail for various purposes throughout their education life. Official and daily correspondence, information exchange, assignment delivery and data sharing are among the main purposes of university students' use of e-mail. Students should pay particular attention to the writing rules by taking into consideration the e-mail components while sending e-mail in line with these purposes. However, when a field survey was conducted on the e-mail writing rules, no academic studies on the topic were found. On the other hand, today, e-mail is an effective communication method that is preferred to many areas, especially corporate communication. Not acting in accordance with the basic principles in the communication method carried out via e-mail as in all communication methods will lead to various obstacles in communication process.

In this study, university students' e-mail submissions were examined to try to determine the mistakes that students made in sending e-mails and their deficiencies for writing e-mails.

This research is a descriptive case study in which the e-mails sent by students are examined. E-mails sent by students in the study were examined in terms of the language used, the content, the consideration of e-mail rules and compliance with the rules of writing and punctuation. 76 students who took "Teaching Technology and Material Design" course in the Department of Turkish Education at Ağrı İbrahim Çeçen University were selected as the study group. This study was carried out by receiving e-mail from each student in the study group determined through easy-access sample. In the study, the data were collected by analyzing the document. Document analysis is a research method used to make valid and reliable inferences from texts (Krippendorff, 2004, act. Erdoğan and Çağıltay, 2009: 2). In order to obtain data from students, firstly, students were asked whether they had regular e-mail addresses. Students who took the Teaching Technology and Material Design course in the Department of Turkish Education in the Research were asked to send the material information forms prepared in the scope of the course via e-mail to the instructor teaching the course in order to promote the three dimensions. The percent and frequency values are used in the analysis of the data.

In this study, the e-mails sent by the students who took the Teaching Technology and Material Design course in the Department of Turkish Education were examined, and it was found that students were careless in sending e-mails and they ignored the points to be considered when writing e-mails. It is highly significant that some of the students in the research do not have an e-mail address they regularly use before the research. An e-mail address is required when enrolling at a university, using various websites on the Internet, opening social media accounts, or using platforms where official transactions such as e-government are conducted online. While it is necessary to use e-mail to do all of these things, it is remarkable that students do not remember or even never use e-mail addresses that even educational institutions have designated.

As a result of the research, it has been revealed that the students who are studying in the Department of Turkish Education behave in a sloppy manner when writing an e-mail, without paying attention to the components of the e-mail. It can be said that the students are not competent about the rules to be followed for writing, punctuation and writing e-mails. One of the reasons of this is the students; it can be considered as the inadequate use of e-mail in everyday life. In Özdemir and Erdem's (2011) study, students occasionally exchange information via e-mail with their acquaintances or colleagues, give information about news, events and developments in e-mails they write, and exchange information via e-mail. Therefore, it can be said that they often make various mistakes in the use of this instrument, which typically they do not resort to.

One dimension of the findings obtained in the research relates to the writing skills of the students. Students who did not improve their writing skills made mistakes based on carelessness or lack of information when sending e-mails. It is a result of research that the future Turkish language teachers have a low level at expressing their feelings and thoughts in written form (Bağcı, 2007, Çamurcu, 2011). At the same time, students make various mistakes when preparing other forms of writing other than e-mail. They had difficulty in making a petition (Akçay and Arslan, 2012) or they had difficulties in preparing their own résumé (Akçay and Karabulut, 2016). Therefore, in order to improve the writing skills of the students, first it is necessary to determine the deficiencies in this subject and to work on the elimination of these deficiencies.

The following suggestions can be made in the light of the above information:

1. In the written expression courses in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program, the rules of writing in digital environment should be taught.
2. Students should have e-mail writing practices.
3. Students should be reminded in various lessons that they should be more careful about spelling and punctuation because they will be teaching Turkish after they graduate.
4. Problems in this area should be determined by conducting various researches on the ability of students to write in digital media in different courses.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İÇME NEDENLERİ VE MADDE BAĞIMLILIĞINDAN KORUNMA ÖZ-YETERLİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ VE İÇME NEDENLERİNE DAİR GÖRÜŞLERİ

DETERMINATION OF DRINKING CAUSES AND PREVENTION SELF-SUFFICIENCY BEHAVIORS OF UNIVERSITY STUDENTS AND WHAT'S OPINIONS FOR DRINKING REASONS

Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU
Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye
E-posta:erginsoy@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin *Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlikleri* ve içme nedenlerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışma grubu 2014–2015 öğretim yıllarında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı programlarda eğitim alan toplam 262 öğrenciden rastlantısal olarak oluşturulmuştur. Bu öğrencilere *İçme Nedenleri Ölçeği* ve *Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği* uygulanmıştır. Ayrıca ikinci kısmında madde kullanım sorununu çok boyutlu değerlendirmek amacıyla Rehberlik Psikolojik Danışma Anabilim Dalında öğrenim gören 176 öğrenciye madde kullanma sebepleri ile madde kullanmayı tercih etmeyenlerin kullanmama gerekçelerini belirlemek için bir açık uçlu soru sorulmuştur. Betimsel tarama yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılan bu araştırmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin Madde Bağımlılığından Korunma Öz-yeterlik Ölçeğinin alt boyutları olan uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma **puanlarının** baba eğitim düzeyi, cinsiyet, **ailenin ikamet ettiği bölge, sınıf düzeyi, güncel dergi okuma alışkanlığı ve mezun olduğu lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.** Ayrıca, öğrencilerin içme nedenlerinin öğrenim gördüğü bölüm, cinsiyet, mezun olduğu lise türü **değişkenlerine** göre de farklılaştığı görülmüştür. Verilerin analizinde kullanılan içerik analizi tekniğinde ise öğrencilerin olumlu ve olumsuz cevapları kodlanarak tespit edilmiş en sonunda da bunlar ortak ana temalar altında birleştirilmiştir. Sonuçlar, madde kullanma nedenlerinin başında arkadaşlara ya da çevredeki kişilere uyum göstermek, eğlenceli bir ortamda maddenin etkisiyle olumlu duygular yaratmak, olumsuz duygu durumlarından kaçmak ya da onları azaltmak için madde kullandıklarını göstermiştir. Bu çalışmada genç katılımcılar kullanmama sebeplerini; sağlıklı yaşama bilincine, estetik olarak olumsuz değişimler yaşayacaklarına, maddi anlamda kayıplarının olacağına, sosyal ilişkilerinin olumsuz etkileneceğine, madde kullanımının sorunlarının çözümü olmadığı gibi bilişsel sebeplere ve son olarak dini açıdan günah sayıldığına dayandırmışlardır. Hem nitel hem nicel çalışma sonuçları birbirleriyle tutarlı sonuçlar vermiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Madde Kullanımı, İçme Nedenleri, Madde Bağımlılığı

Abstract

This study was conducted for evaluating *Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale* and drinking reasons of students studying at Kafkas University Faculty of Education in terms of some socio-demographic variables. For this purpose, the sample group was formed by randomly selecting a total of 262 students studying in different programs of Kafkas University Faculty of Education in the academic year of 2014–2015. *Drinking Motives Questionnaire* and *Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale* were applied to these students. In addition, in the second part of the study, an open-ended question was asked to determine the reasons for using substances and the reasons not to use substance use in order to evaluate the substance use problem in a multidimensional way in 176 students The Guidance Counseling Psychological Counseling Department. As a result of this study using descriptive survey method, it was determined that the scores obtained by university students from the subscales of staying away from

drugs/stimulant drugs, staying away from drugs/stimulant drugs under pressure, help-seeking about drugs/stimulant drugs, and supporting a friend about drugs/stimulant drugs from the Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale showed significant differences in terms of the variables of father's educational level, gender, family's residence, grade, habit of reading daily magazines and type of high school. Besides, it was observed that drinking reasons of the students differed according to the variables of department, gender, and type of high school. In the content analysis technique used in the analysis of the data, the positive and negative answers of the students were coded and they were combined under the common main themes. The results show that at the early reasons of substance use is to adapt to friends or the people in the environment, to create positive emotions under the influence of the substance in a fun environment, to avoid or reduce negative emotions. In addition, This study, the reasons of young participants for not using drugs was based on the consciousness of healthy living, experiencing negative change aesthetically, loss of financial, social relations will be negatively affected, cognitive reasons such as substance use are not solutions of their problem and finally sin in religious. Both qualitative and quantitative study results gave consistent results.

Keywords: Addiction, Substance Abuse, Smoking Reasons, Substance Addiction

GİRİŞ

Herhangi bir sorunla karşılaştığında insanın nasıl düşündüğü, hissettiği ya da davrandığını belirleye bilmek çok yönlü kuramsal çalışmaların konusu olmuş ve bu süreçte yaşadığı kaygı düzeyini düşürmek temel hedef haline gelmiştir. Gençlerde riskli sağlık davranışları sıklığı ile ilgili veriler incelendiğinde; son yıllarda çeşitli ülkelerde gençler arasında yaygın bir sorun haline gelen uyuşturucu ve uyarıcı madde ile alkol kullanımının ve bağımlılığının ülkemizde de giderek arttığından, çözümü zorlaşan toplumsal bir problem olduğundan söz edilmektedir (Kılıç, 2006). Bu sebeple, alkol ve madde bağımlısı bireylerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri ise özel önem verilmesi gereken bir konu olarak kabul edilmektedir (Erbay, Oğuz, Yıldırım & Fırat, 2016). Bağımlı olma yolunda birçok faktör etkileşim halindedir. Bireyin kültür ve inancından, ulaşabileceği kaynaklardan, psikolojik işlevselliğinden ve kişiliği dâhil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenebilir. Özyeterlilik olarak ifade edilen insanların bilişsel, güdüsel, duyuşsal, ve seçme süreçleri sahip oldukları bu inanışları alkol ve madde kullanım davranışlarını etkilemede oldukça önemli bir rol almaktadır (Bandura, 1994). Madde kullanıcısı olma riski, biyolojik, psikolojik, davranışsal ve sosyal etkenlerin birlikte rol oynadığı birçok risk etmenleri (sapkın davranış ve tutum) ile koruyucu etmenlerin (aile desteği) ilişkisi üzerine kuruludur. Oluş nedenleri incelenirken genetik yatkınlık kadar öğrenme kuramları da göz önünde tutulmalı; maddelerin beyin üzerindeki etkileri kadar davranışsal modeller ve sosyal risk etkenleri bilinmelidir (Öztürk, 2015; 514). James, Smyth and Apantaku-Olajide (2013) yılında İrlanda da 144 madde bağımlısını araştırma kapsamına almış bunların % 48 geçmişinde farklı psikolojik bozuklukların var olduğunu belirlemişlerdir. Kasıtlı kendine zarar verme, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve depresyon sık rastlanan psikolojik problemlerken, cinsiyet değişkenine bakıldığında, kızların yaşam boyu devam eden psikiyatrik bozukluklara daha eğilimli oldukları belirlenmiştir (Dilbaz, 2012). Ayrıca Öz-yeterlilik inancı ergenlerin maddeye başlama ve sürdürme davranışları üzerinde etkilidir. Kişinin içinde bulunduğu ve daha sonra karşılaştığı olumsuz yaşam olaylarında problem durumunun üstesinden gelip gelemeyeceğine dair kendine olan inancı öz-yeterlilik olarak adlandırılmaktadır. Toplumdaki diğer bireyleri gözlemlene, diğerlerinin olaylara dair görüşlerini dikkate alma ya da yaşam deneyimleriyle gelişen bu inanç kişinin kendine güveni olarak da adlandırılabilir (Eker, Akkuş & Kapısız, 2013).

Bağımlılığın bir çok tanımı olmasında karşın bir nesneye, kişiye, ya da bir varlığa duyulan önlenemez istek; veya bir başka iradenin güdümü altına girme durumu olarak

tanımlanabilir ve insan mental aktivitesi ile ilişkili patolojik bir davranışı yansıtır (NIDA, 2011). Madde bağımlılığı, ilaç niteliğine sahip bir maddenin beyni etkilemesinden kaynaklanan, maddenin keyif verici etkilerini duyumsamak veya yokluğundan kaynaklanan huzursuzluktan sakınmak için, devamlı veya periyodik olarak madde alma arzusu ve bazı davranış bozukluklarıyla karakterize bir beyin hastalığı olarak tanımlanmıştır (Uzby, 2013). Beyin hastalığı olarak kabul edilme nedeni bu ilaç alımının beyin yapısını ve işleyişini değiştirmesidir. Bazı ilaçların yapıları (örneğin, esrar ve eroin) beyinin doğal olarak ürettiği ve nörotransmitter olarak adlandırılan yapılarla benzerlikler gösterir. Bu benzerlik ilaçların beyindeki reseptörleri aldatarak ve sinir hücrelerini aktive ederek beyne anormal mesajlar gitmesine neden olur (NIDA, 2011). Madde bağımlılığında önemli rol oynayan nörotiransmitterlerin başında dopamin gelmektedir. Madde kullanımı beyinde dopamin düzeyini arttırdığından kişi için madde kullanımı cazip hale gelmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2015). Bu beyin yapısının değişimi uzun sürebilir ve kişinin kendisine ve başkalarına zarar verebileceği davranışlar sergilemesine neden olabilir.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yayınlanan DSM IV-TR'ye (2000) göre aşağıda sıralanan eylem veya belirtilerin en az 3 tanesini 12 aylık bir süreç içinde yineleyerek sergileyen kişinin bu maddeyi kötüye kullandığı kabul edilebilir:

- 1) Madde kullanım sürecinde istenilen etkiyi arttırmak için madde miktarının artırılması
- 2) Aynı miktarda alınan maddenin belirgin olarak etkisinin azalması
- 3) Yoksunluk belirtileri gösterme
- 4) Maddenin birçok kez yüksek miktarda ya da uzun dönem kullanılması
- 5) Madde kullanımını bırakmak ya da denetin altına almak için sürekli istek ya da boşa harcanan zaman
- 6) Maddeyi temini için uğraş yüzünden önemli sosyal ve sorumluluk gerektiren aktivitelerden vazgeçmek veya bunları oldukça azaltmak.
- 7) Maddenin fiziksel ya da psikolojik sorun olduğunu bilmesine rağmen madde almak (Köroğlu, 2005, s:96-97).

Her yaşta insan, uyuşturucu istismarının ve bağımlılığının zararlı sonuçlarına maruz kalabilir. Yaşam dönemleri dikkate alındığında bu zararlı sonuçlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir;

- Anne karnında uyuşturucuya maruz kalan bebekler prematüre ve düşük kilolu olabilirler. Bu maruz kalma, çocuğun beyin gelişimini yavaşlatır ve hayatın ilerleyen dönemindeki davranışlarını olumsuz etkiler.
- Madde kullanan ergenler genellikle toplum tarafından dışlanmakta, akademik başarıları düşük olmakta ve okuldan ayrılmaktadır. Ayrıca planlanmamış gebelikler, şiddet ve bulaşıcı hastalıklar gibi risklerle karşı karşıyadırlar.
- Madde kullanan yetişkinler ise sık sık düşünme, hatırlama ve odaklanma sorunları yaşarlar. Madde kullanımı sonucu kötü sosyal ilişkiler, iş performansının ve kişiler arası ilişkilerinin bozulması gibi problemler yaşarlar.
- Madde kullanan ebeveynler ev içindeki ilişkileri olumsuz etkiledikleri gibi özellikle çocuklarını ihmal ve istismar ederler. İstismar ve ihmale uğrayan bu çocukların gelecekte madde kullanıcısı olma ihtimalleri oldukça yüksektir (Volkow, 2014).

Ögel ve arkadaşları (2005) yaptığı araştırma sonuçlarına göre madde kullanımının kişinin sağlıklı bir şekilde düşünüp, karar vermesine engel olduğu için riskli cinsel davranış olasılığını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ülkemizde 2012 yılında sağlık

bakanlığının yaptığı bir çalışmada riskli davranış potansiyelinin yaşla değişiklik gösterdiği, küçük çocukta ailenin, ergenlerde ise madde kullanan akranlarla olan ilişkilerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tubim 25 ilde, toplam 8 bin 45 kişi ile yüz yüze görüşme yöntemini kullanarak madde kullanım yaygınlığı araştırmıştır. Sonuçlar 15-64 yaş grubu nüfusta herhangi bir yasa dışı bağımlılık yapıcı maddenin en az bir kere deneme oranı yüzde 2,7 olduğunu göstermiştir. Bu oran erkeklerde yüzde 3,1 ve kadınlarda ise yüzde 2,2 oldu. Madde kullanım yaygınlığının 15-34 yaş grubu genç yetişkinlerde, genel nüfusa göre daha yüksek olduğu tespit edildi. Okullarda yapılan araştırmada ise öğrencilerin yüzde 26,7'si sigara, puro, pipo, nargile gibi bir tütün ürününü, yüzde 19,4'ü (2.297 kişi) alkollü içecekleri denediğini belirtmiştir (Tubim, 2012).

Ergenlik/gençlik döneminde taklit, riskli cinsel davranışlar, madde kullanımı, alkol, sigara, uyuşturucu kullanımı ve şiddet gibi gencin problem yaşamasına neden olacak davranışlar sık görülür. Bu davranışların genelde bir kişide kümelenildiği de dikkat çekmektedir. Amerika da yapılan araştırmalar en yüksek risk grubunun 15-24 yaş arası gençlerden oluştuğunu göstermiştir. Çin de ise bu yaş sınırının 14-29 yaş arasında olduğu belirlenmiştir (Li ve ark. 2013). Ayrıca Mark ve arkadaşlarının 2003 yılında elde ettikleri istatistiklere göre Amerika da uyuşturucu kullananların %68'ini genç ve orta yaş grubun oluşturmaktadır. Bu araştırmanın en önemli ve endişe verici bulgularından biri ise uyuşturucu bağımlısı ve tedaviye ihtiyaç duyan popülasyonun % 17'sini çocuk ve çocuk sayılabilecek ergen grubunun oluşturduğu gerçeğidir (Mark ve ark, 2008). Aynı araştırma sonuçları 2003 yılında madde bağımlılığını tedavi edebilmek amacıyla 121 milyon dolar harcadığını, kanunsuz yollarla elde edilen ya da reçeteye alınsa bile kötüye kullanılan ilaçlara, alkole çok fazla harcama yaparken bu harcamalara her yıl 700 milyon dolar eklendiğini ortaya koymaktadır (Volkow, 2014).

26 Haziran'da açıklanan BM 2016 raporuna göre dünya genelinde uyuşturucu bağımlılarının sayısının 29 milyona ulaştığına dikkat çekildi. Rapora göre, yetişkin nüfusun yaklaşık yüzde 5'i, bir başka deyişle 15-64 yaşları arasında yaklaşık 250 milyon kişinin 2014 yılında en az bir uyuşturucu madde kullanmaktadır. Madde kullanım bozukluğu olan kişilerin sayısı altı yıldan beri ilk defa artarak 27 milyondan 29 milyona ulaşmış ve 29 milyon kişi arasından yüzde 14'ü HIV'li olmak üzere, yaklaşık 12 milyon kişi damar içi uyuşturucu kullanıyor. 6 milyon kişi de Hepatit C virüsü taşıyor. Madde kullanım bozukluğu olan her 6 kişiden ancak 1'i tedavi oluyor. Rapor, erkeklerin esrar, kokain veya amfetamin kullanma olasılıklarının kadınlara oranla 3 kat daha fazla olduğunu gösteriyor. Bunun yanı sıra kadınlar, opioid ya da sakinleştiricileri tıbbi amaçlar dışında kullanılmaya daha eğilimlidir. 2016 raporunda uyuşturucuya bağlı ölümler Asya'da 85.900, Amerika'da 52.500, Afrika'da 39.200 olarak kaydedildi (Yeşilay Derneği, 2017).

Aile Araştırma Kurumu (1997) tarafından, 1996 yılında Bakırköy Akıl Vakfına yaptırılan ve genelde insanların bağımlılık yapan maddeleri neden kullandıklarını belirlemeyi amaçlayan anket çalışmasında, bağımlılıkların; %68'inde ailevi sorunların, %74.2'inde arkadaş etkisinin, %69.8'inde çevre etkisinin, %63.9'unda merak, %71.1'inde sorunlar ile başa çıkmak, %68.8'inde zayıf iradeli olmak, %40.2'inde yasalara karşı koymak, %44.8'inde ise toplum dışına itilmek gibi etkenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir (akt. Gümüş, Kurt, Günay & Feyatörbay, 2011).

İnsanların doğuştan gelen bağlanma ihtiyacının uyuşturucu kullanımının temel nedeni olduğu görüşü de önemli oranda kabul görmektedir. Bu görüşe göre mutlu ve sağlıklı olduğunda bunu çevresiyle paylaşmak isteyen insan bunu yapamadığında

yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusunu yaşar. Bu olumsuz duygudan kurtulmak için kendini rahatlatarak şeylere bağımlılık geliştirir (Alexander, 2008). Bu bağlanma ihtiyacı kötü olduğu kadar iyi yönde de olabilir. 1970 yıllarda Bruce Alexander fareler üzerine bir dizi çalışmalar yaparak bağımlılık sorununun çözümünün sosyal ilişkilerin güçlendirilmesiyle çözüleceğini ispatlamaya çalışmıştır. Çalışmada, kafese kapatılmış bir deney faresi için birinde sadece su olan bir diğerinde ise eroin ya da kokain eklenmiş su kapları konmuştur. Bir süre sonra farenin uyuşturucu konulmuş suya yöneldiği ve kendini öldürünceye kadar bu sudan içtiği görülmüştür. Araştırmacı bir süre sonra farenin yalnız kapatıldığının farkına varmış ve kafesin içerisine renkli toplar, tüneller, oyun araçları ve dişi-erkek fareler koymuştur. Yine saf su ve uyuşturucu içeren su kapları kafes içine yerleştirilmiştir. Sonuçlar ilkinin tam tersi yönde gelişmiştir. Fareler nadiren kokain ve eroin içeren sulara yönelmiş hatta hiçbiri bağımlı olmamış ve aşırı doz almamıştır. İnsanlar için benzer bulgular Vietnam savaşı sırasında ve sonrasında elde edilmiştir. Savaş sürecinde elde edilen bulgular askerlerin % 20 yüksek dozda eroin aldığı yönündedir. Savaş sonrasında bu askerlerin büyük sorun olacağını düşünen bilim adamları bu durumu incelemişlerdir. Savaş sonrasında eve dönen askerlerin %95 herhangi bir yardım ya da rehabilitasyon hizmeti almaksızın uyuşturucu kullanımını bırakmışlardır. Bu verilerin anlamı tıpkı kafese kapatılan farelerde olduğu gibi savaş ortamında baskı, korku, yalnızlık ve köşeye sıkışmış hisseden askerlerinde uyuşturucuya yöneldiğidir (chasingthescream.com, 2017). Adler, Erikson, Sullivan gibi birçok kişilik bilimcisi sosyal varlıklar olarak insanların ortak oluşuma ihtiyaç duyduğunu ve davranışların sosyal ortamlarda gerçekleştiğini ifade ederler.

Yukarıda sonuçları verilen araştırmada olduğu gibi birçok araştırma akran, ebeveyn ilişkilerinin, bireysel, biyolojik ve toplumsal/kültürel etkenlerin maddeyi deneme açısından çok önemli rol oynadığına vurgu yapmıştır. Özellikle ergenliğin gelişim özellikleri incelendiğinde ergenin içinde bulunduğu akran grubunun madde kullanması veya madde kullanımına yönelik tutumları, ergenin akranları ile kurduğu yoğun yakınlık ve akranlarının madde kullanımına ve tutumlarına ilişkin algısı, akran ile ilgili risk etkenlerini belirlediği görülmektedir (Köknel, 1998; Kulaksızoğlu, 1999).

Birçok bağımlılık türü olmasına karşın örneğin, alışveriş, internet vb. madde bağımlılığı bu bağımlılıklar arasında hem toplumsal hem de bireysel olarak zararları fazla olan bir bağımlılık türüdür. Küreselleşen dünyada neden birçok kişi bağımlı olduğu önemli ve çözülmesi gereken sorunlardan biridir. Kumar, alkol, uyuşturucular, alışveriş, romantik aşklar, video oyunları, televizyon programları dini gruplar, zayıf görünen vücut takıntıları ya da internet bağımlılığı gibi birçok bağımlılık çeşidi gün geçtikçe dünyanın her yerinde ciddi bir toplumsal sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bunların içinde en yıkıcı olan ise madde bağımlılığıdır. Madde bağımlılığı beyin fonksiyonlarını ve davranışları etkileyen karmaşık bir hastalıktır. İnsan sağlığının bozulması ile sağlık harcamalarının artması, toplum huzurunu bozan suçlarda artış ve iş gücü kaybı gibi birçok olumsuz etkisi olduğundan bu sorun tüm dünyada önemli ve öncelikli problemlerden biri olarak kabul edilmektedir (Volkow, 2014). Bazı insanlar neden bağımlı olurken diğerlerinin neden olmadığı konusunda yapılan ve yapılacak olan araştırmalar bağımlılığın sebeplerini ve tedavi sürecinin nasıl oluşturulacağı konusunda uzmanlara yol gösterecektir (Alexander, 2008). Yapılacak olan önleme programlarında madde kullanan kişilerin kişisel özelliklerinin ve kullanım gerekçelerinin dikkate alınması bir zorunluluk olarak görülmektedir. Programlar hazırlanırken özellikle cinsiyet faktörü de önemsenmesi gereken bir başka değişkendir. Çünkü madde kullanımı, dünyanın hemen her yerinde daha çok erkeklere özgü bir problem gibi algılanarak, önleme ve tedavi programları daha

çok erkeklere yönelik düzenlenmektedir. Fakat, değişen dünyayla birlikte kadının toplumdaki yeri ve konumu da değişmiş geleneksel cinsiyet rolleri zayıflamıştır. Erkeklere özgü görünen alanlarda kadınlarda da sıklıkla gözükmeye başlamıştır. Ayrıca, madde kullanımını önleme çalışmalarında kişilerin problemlerinin çözümündeki özyeterlik algılarının, kültürel değerlerinin, entelektüel düzeylerinin, sosyal ilişkilerinin ve anne babalarının ebeveynlik becerilerinin dikkate alınması, bu özelliklerinin geliştirilmesinin oldukça etkili sonuçlar alınmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Bu önem ve gerekçelerden hareketle araştırmanın temel amacı, Kafkas üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin madde kullanım nedenlerinin ve içme nedenlerinin bazı sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Kafkas üniversitesi öğrencilerinin;

1. İçme nedenleri ölçeği'nin sosyal, başatma, etkiyi artırma ve çevreye uyma boyutları **anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olduğu lise, ailenin ikamet ettiği yer, güncel dergi ve gazete okuma değişkenlerine göre** anlamlı farklar göstermekte midir?
2. Madde bağımlılığında korunma öz-yeterlik ölçeği'nin uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma , baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma boyutları, **anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olduğu lise, ailenin ikamet ettiği yer, güncel dergi ve gazete okuma değişkenlerine göre** anlamlı farklar göstermekte midir?
3. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitim alan kadın ve erkek öğrencilerden madde kullananların kullanma sebepleri ile madde kullanmayı tercih etmeyenlerin kullanmama gerekçeleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Creswell, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2005; Türnüklü, 2001 gibi birçok araştırmacıya göre aynı araştırma sorusunu yanıtlamak amacı ile birden fazla araştırma yöntemi ve tekniğinin kullanılması araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini artırmaktadır. Bu sebeple Bu çalışmada, verilerin toplanma sürecinde nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışmanı ilk kısmı geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğini taşımaktadır. (Kaptan, 1998: 53; Karasar 2005: 183). Bu çalışmayla, öğrencilerin envanterin uygulandığı andaki tutumları/inançları ve sosyo-demografik durumları ortaya konmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın ikinci kısmını ise Rehberlik Psikolojik Danışma Bölümü öğrencilerinin madde kullanımı üzerine görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel çalışma oluşturmaktadır. Bu süreçte iki çalışma arkadaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiş öğrencilerin olumlu ve olumsuz cevapları kodlanmış ve daha sonra bunlar ortak ana temalar altında birleştirilmiştir. Belirlenen bu ortak temalar tekrarlanma sıklığı göz önünde bulundurulmuş, literatüre dayanılarak kategoriler oluşturulmuş ve bunlar tablo haline getirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan kodlama ve

kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın Tarama modelleri için çalışma evrenini, 2014–2015 öğretim yıllarında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde eğitim alan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemini, Kafkas üniversitesi eğitim fakültesinde farklı programlarda eğitim alan 1. ve 4. sınıf toplam 262 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel boyutunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı’nda okuyan 176 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya katılan toplam 176 öğrenciden 171 tanesi dikkate alınmıştır. 5 adayın cevapları çalışmanın amacına uymadığı için analizden çıkarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla İçme Nedenleri Ölçeği ve Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği ve bir açık uçlu soru kullanılmıştır.

İçme Nedenleri Ölçeği : (İNÖ-G) Evren, Celik, Aksoy ve Cetin tarafından 2010 yılında 155 erkek alkol bağımlısı örneklem alınarak geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşan ve dört kategoride içme nedenlerini (sosyal, başetme, etkiyi arttırma, çevreye uyma) değerlendiren bir ölçektir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda, İNÖ-G Türkçe tercümesinin yatarak tedavi gören erkek alkol bağımlılarında geçerlik, güvenilirlik ve faktöryel yapısı değerlendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından alkol bağımlılarında iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) “Çevreye uyma” için .79, “Sosyal” için 0.849, “Başetme” için .84 ve “Etkiyi arttırma” için 0.789 olarak belirlenmiştir. Her madde için düzeltilmiş madde – toplam korelasyon değerleri 0.652 ile 0.848 arasındaydı ($p < 0.001$). Test–tekrar test korelasyon değerleri “Çevreye uyma” ölçeği için 0.602, “Sosyal” ölçeği için 0.549, “Başetme” ölçeği için 0.657 ve “Etkiyi arttırma” ölçeği için 0.637’dir. İNÖ-G dört alt ölçeğinden üçü OKİÖ ve MATT puanları ile $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı ilişki gösterirken, “sosyal” nedenler $p < 0.01$ düzeyinde anlamlı ilişki göstermektedir. Sosyal alt boyutu belirli bir ortamda sosyal normları karşılamak amacıyla içmeyi temsil etmektedir (örn., özel bir olayı kutlamak için içmek). Başetme olumsuz duygu durumlarından kaçmak ya da onları azaltmak amacıyla madde kullanmayı içermektedir. Etkiyi arttırma eğlenceli bir ortamda olumlu duygular yaratmak için alkol kullanmayı, Çevreye Uyum ise, bir gruba ya da ortama uyum sağlamak amacıyla alkol kullanmayı içermektedir.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği: Eker, Akkuş ve Kapısız tarafından 2013 yılında geliştirilen Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 1100 (526 kız, 574 erkek) öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında kapsam analizi ve açıklayıcı faktör analizine başvurulmuş, madde ayırt edicilikleri belirlenmiş ve Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Çalışma sonunda toplam varyansın 50.3’ünü açıklayan dört alt boyut ve bir kontrol maddesi olmak üzere 24 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Alt boyutlar uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma (12 madde), baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma (4 madde), uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama (4 madde),- uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma (3 madde) olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısının (Cronbach’s) 0.81 olduğu, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları 0.45 ile 0.87 arasında değişti. Test tekrar test korelasyonu pozitif yönde anlamlı derecede ilişkili ($p < 0.001$) bulunmuştur.

Bu öğrencilere madde kullananlara kullanma sebebi ya da madde kullanamayanlara kullanmama nedenlerini yazmaları amacıyla bir açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım & Şimşek, 2006). Öğrencilere şu açık uçlu soru yöneltilmiştir: “Madde kullanıyorsanız kullanma gerekçenizi, herhangi bir madde kullanmıyorsanız kullanmama gerekçenizi yazınız?” Öğrencilere görüşlerini serbestçe yazmalarını sağlamak amacıyla kağıtlara isimlerini yazmamaları istenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Çalışmada, istatistiksel teknikler olarak; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi ve korelasyon analizi ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 1.

İçme Nedenleri Ölçeğinden elde edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Sosyal	Başetme	Etkiyi Arttırma	Çevreye Uyma
N	262	262	262	262
Normal Parametreler	<i>x</i>	<i>s</i>		
	43,1565	21,7137	16,4046	27,0802
	8,52910	5,24698	3,14960	6,84344
Kolmogorov-Smirnov Z	5,079	5,304	6,102	5,358
<i>p</i>	,000	,000	,000	,000

Tablo 1 de görüldüğü üzere, İçme Nedenleri ölçeğinin alt boyutları (sosyal, baş etme, etkiyi arttırma, çevreye uyma ve ölçeğin toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın ölçeğin alt boyutlarında normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z=2,869$; $p>,05$).

İçme nedenleri ölçeğinin alt boyutları olan sosyal, baş etme, etkiyi arttırma ve çevreye uyma puanlarının anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf, öğrenim gördüğü bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olduğu lise, yaşamının büyük çoğunluğunu geçirdiği bölge, ailenin ikamet ettiği yer, güncel dergi ve gazete okuma, sosyal etkinliklere katılma ve madde kullanıp kullanmama değişkenlerine farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere kruskal wallis-h ve mann witney-u testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunanları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

İçme Nedenleri Ölçeğinin Katılımcının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Öğrenim Gördüğü Bölüm		N	Ortalama sırası	Chi-Square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Çevreye Uyma	Sınıf Öğrt.	83	136,83	9,751	4	.045
	Psk. Dan Ve Reh.	27	103,89			
	Sosyal Bil. Öğrt.	80	137,28			
	Okul Öncesi Öğrt.	29	148,78			
	Fen Bilgisi Öğrt.	43	116,16			
	Toplam	262				

Tablo 2 de görüldüğü gibi, **İçme Nedenleri Ölçeğinin Alt Boyutları Olan Çevreye Uyma Puanlar** sıralamalar ortalamalarının **katılımcının Öğrenim Gördüğü Bölüm** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($\chi^2=9,751$; $sd=4$; 05).

Tablo 3.

İçme Nedenleri Ölçeğinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Witney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.T	S.o	U	z	Anlamlılık Düzeyi (p)
Sosyal	Kız	144	138,82	19990,00	7154,000	-2,217	,027
	Erkek	116	120,17	13940,00			
	Toplam	260					
Etkiyi artırma	Kız	144	140,48	20228,50	6915,500	-2,905	,004
	Erkek	116	118,12	13701,50			
	Toplam	260					
Çevreye uyma	Kız	144	138,55	19951,00	7193,000	-2,167	,030
	Erkek	116	120,51	13979,00			
	Toplam	260					

Tablo 3 de görüldüğü gibi, **İçme Nedenleri Ölçeğinin Alt Boyutları Olan sosyal, etkiyi artırma ve Çevreye Uyma Puanlar** sıralamalar ortalamalarının **katılımcının cinsiyet** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fark kızlar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 4.

Cinsiyete Göre Madde Kullanma Gerekçeleri İfade Eden Ortak Temalar

Erkek-Evet	46	Kadın –Evet	18
Arkadaş Çevresi	13	Arkadaşıma Özendiğim İçin	9
Rahatlatıyor	9	Sevdiğim İçin	3
Keyif Verdiği İçin	8	Rahatlıyorum	2
Mutlu Ettiği İçin	3	Babama Özendim	1
Özenti	7	Merak	1
Sıkıldığım İçin	3	Tek Dostum	1
Yalnızlığımı Gideriyor	3	Aldatıldığım İçin	1
Stresi Azaltıyor	1	İyi Hissediyorum	1
Sevdiğim İçin	1	Bu Dünyadan Uzaklaşıyorum	1
Maddi Sorunlarım Var	1	Tadı Güzel	1
Sinirlerimi Yatıştırıyor	1	Kilo Almamak İçin	1
Babam İçirdiği İçin	1	Zevk Aldığım İçin	1
Öfkemi Dışa Vurmak İçin	1		
Ailemde Herkes Kullanıyor	1		

Tablo 5.

Madde Kullanma Sebeplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Kategoriler	Erkek f/46	Kategoriler	Kadın f/18
Çevreye Uyum	22	Çevreye Uyum	11
Etkiyi arttırma	21	Etkiyi arttırma	8
Başetme	9	Başetme	4
		Estetik kaygı	1

Çevreye Uyum

Cinsiyet değişkenine göre madde kullanma sebepleri analiz sonuçları incelendiğinde hem erkek hem de kadın katılımcıların en fazla bir gruba ya da ortama, çevreye uyum sağlamak amacıyla madde kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar; Katılımcı 21 erkek: “Arkadaşıma özendiğim için içmeye başladım.” Katılımcı 29 kadın : “Babama özendim.” K atılımcı 58 kadın: “Ailemde herkes kullanıyor” gibi ifadeler kullanmışlardır.”

Etkiyi Arttırma

Kadın ve erkek katılımcıların madde kullanma sebepleri incelendiğinde ikinci sırada eğlenceli bir ortamda maddenin etkisiyle olumlu duygular yaratmak için madde kullandıkları görülmektedir. Bu kategori etkiyi arttırma olarak adlandırılabilir. Katılımcılar; Katılımcı 99 erkek: “Stresi azaltıyor, rahatlatıyor.” Katılımcı 18 kadın: “Zevk aldığım için. Mutlu ettiği için, Keyif verdiği için, seviyorum.” Katılımcı 130 kadın: “İçtiğimde aldığım anlık haz hoşuma gidiyor.. gibi ifadelerde bulunmuşlardır.”

Başetme

Madde kullanma sebeplerinin üçüncü kategorisi olumsuz duygu durumlarından kaçmak ya da onları azaltmak amacıyla madde kullanmayı içerir. Hem kadın hem de erkek katılımcılar olumsuz durumlar ya da duygulardan kaçmak amacıyla madde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar; Katılımcı 25 erkek: “Bırakmayı çok denedim ama olmadı. Sonra bırakmaktan vazgeçtim. Başlama nedenim ise ergenlikle alakalı olduğunu düşünüyorum. O zamanlar yaşadığım stresi azaltacağını ve rahatlatacağını düşünerek başladım.” Katılımcı 38 kadın: “Aldatıldığım için içiyorum.” Katılımcı 19 kadın: “Bu dünyadan uzaklaşıyorum.” Katılımcı 35 erkek: “Öfkemi dışa vurmak için madde kullanıyorum.” Katılımcı 150 erkek: “Sıkıldığım için kullanıyorum.” Katılımcı 72 erkek: “Yalnızlığımı gideriyor.”

Estetik Kaygı

Madde kullanma sebeplerinden bir diğeri ise estetik kaygıdır. Katılımcı sigarayı bıraktığında kilo alacağı endişesi taşıdığından madde kullanımına devam ettiğini beyan etmiştir.

Katılımcı 23 kadın : “Kilo almamak için kullanıyorum.

Tablo 6.

Cinsiyete Göre Madde Kullanmama Gerekçeleri İfade Eden Ortak Temalar

Erkek –Hayır	57	Kadın- Hayır	55
Sağlığa Zararlı	26	Sağlığa Zararlı	15
Maddi Açından Zararlı	6	Kanser olmamak için	7
Yakınlarımı Madde Kullanımı Yüzünden Kaybettiğim İçin	5	Aile Baskısı	5
Pis Kokmamak İçin	4	İlişkileri Bozuyor	4
Dişlerim Kötü Olmasın diye içmiyorum	2	Kokusu Kötü	3
Kanser Olmamak İçin	2	Paramı Boş Yere Harcamak İstemiyorum	3
Gereksiz	1	Mesleğim Gereği	2
Dumanı Etkiliyor	1	Bağımlılığı Sevmiyorum	2
Sevmiyorum	1	Dinen Günah	2
Zehirliyor	1	Çekici Bulmuyorum	2
Tiksindirici	1	Hayattan Zevk Almanın Farklı Yolları Var	1
Hasta Olduğum İçin	1	İradeliyim	1
Ölmekten Korktuğum İçin	1	Tadı Güzel Değil	1
Kardeşlerime Kötü Örnek Olmamak İçin	1	Korkuyorum	1
Param Yok	1	Çevreye Zarar	1
Akıllıca Olmadığı İçin	1	Davranışları Olumsuz Etkiliyor	1
Kendimi Seviyorum	1	Hastayım	1
Ailemin Huzuru İçin	1	Gereksiz Tüketim	1
Arkadaş İlişkilerimin Bozulmaması İçin	1	Güzelliğime Zarar	1
İradeliyim	1	Tenimin Rengini Bozuyor	1
Bağımlı Olmak İstemiyorum	1		
Sevdiğime Söz Verdiğim İçin	1		
İlerde Çocuklarımla Sağlığı İçin	1		
Bilinç Kaybı Yapıyor	1		
Çevreye Zararlı	1		
Sorun Çözmüyor	1		
Dini açıdan günah	1		

Tablo 7.

Madde Kullanmama Sebeplerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Kategoriler	Erkek- f/57	Kategoriler	Kadın - f /55
Sağlık	38	Sağlık	23
Estetik kaygı	6	Estetik kaygı	5
Maddi sebepler	7	Maddi sebepler	3
Dini sebepler	1	Dini sebepler	2
Sosyal ilişkiler	5	Sosyal ilişkiler	10
Bilişsel sebepler	7	Bilişsel sebepler	10

Sağlık

Cinsiyet değişkenine göre madde kullanmama nedenleri analiz sonuçları incelendiğinde hem erkeklerin hem de kadın katılımcıların en fazla madde kullanımı sonucu sağlıklarının olumsuz etkileneceği endişesiyle madde kullanmayı tercih etmedikleri görülmektedir. Katılımcılardan;

Katılımcı 118 kadın: “*Kanser olmaktan korkuyorum.*”

Katılımcı 112 erkek: “*İlerde çocuklarımın sağlığı için.*”

Katılımcı 28 erkek: “*Annemi kanserden kaybettiğim için.*”

Katılımcı 60 erkek: “*Yakınlarımı madde kullanımı yüzünden kaybettiğim için.*”

Katılımcı 3 kadın: “*Dumanı etkiliyor gibi beyanlarda bulunmuşlardır.*”

Maddi Sebepler

Madde kullanmama nedenlerinin incelendiğinde erkek katılımcıların 2 olarak maddi sebepler nedeniyle madde kullanmamayı tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan;

Katılımcı 2 erkek: “*Paramı boş yere harcamak istemiyorum.*”

Katılımcı 80 erkek: “*Maddi açıdan zararlı.*”

Katılımcı 25 erkek: “*Param yok*” gibi ifadelerde bulunmuşlardır.

Diğer katılımcılarda benzer açıklamalar yapmışlardır. Kadın katılımcılar bu kategoriyi çok fazla tercih etmemiştir.

Estetik

Kadın ve erkek katılımcıların madde kullanmama nedenleri incelendiğinde estetik kaygıları içeren bir diğer kategorisi dikkati çekmektedir. Özellikle dış görünüşün madde kullanımıyla zarar görmesi madde kullanmamak için önemli bir sebep olarak görülmüştür. Katılımcılar;

Katılımcı 19 erkek: “*Leş gibi kokmamak için.*”

Katılımcı 72 erkek: “*Dişlerim kötü olmasını istemediğim için.*”

Katılımcı 76 kadın: “*Güzelliğime zarar veriyor*”

Katılımcı 24 kadın: “*Tenimin rengini bozuyor*” gibi ifadelerde bulunmuşlardır.

Sosyal İlişkiler

Araştırmaya katılan kadın ve erkek katılımcıların madde kullanmama gerekçelerinden bir diğer kategori sosyal ilişkilerin bozulacağı endişesidir. Kadın katılımcılar madde kullanımının sosyal ilişkileri olumsuz etkileyeceği yönünde erkek katılımcılardan daha fazla olumsuz beklenti içindedirler. Katılımcıların;

Katılımcı 145 erkek: “*Ailemin huzurun bozulmaması için içmiyorum.*”

Katılımcı 81 kadın: “*İnsanlar arasında kutuplaşmaya sebep olduğu için içmiyorum.*”

Katılımcı 144 erkek: “*Arkadaşlarımla ilişkilerimin bozulmaması için içmiyorum.*”

Katılımcı 90 erkek: “*Sevdiğime söz verdiğim için.*”

Katılımcı 18 erkek: “*Çevreye zararlı*”

Katılımcı 51 erkek: “*Kardeşlerime kötü örnek olmamak için*”

Katılımcı 85 Kadın: “*Ailem Baskı Yapıyor. Onların Tepkisinden Korktuğum İçin Kullanmıyorum.*” gibi ifadeleri sosyal ilişkilerde madde kullanımının olumsuz sonuçlar oluşturabileceğine dikkat çekmektedir.

Bilişsel Sebepler

Araştırmaya katılan erkek ve kadın katılımcılar madde kullanmanın akılcı olmadığı görüşünü paylaşarak bilişsel gerekçeler sunmuşlardır. Katılımcılar;

Katılımcı 110 kadın: “Akıllıca olmadığı için.”

Katılımcı 140 erkek: “Bilinç kaybına yol açıyor. Tutarsız davranışa neden olduğu belirlenmiş.”

Katılımcı 75 kadın: “Sorun çözmiyor gibi ifadelerle madde kullanmama gerekçelerini belirtmişlerdir.”

Dini Sebepler

Madde kullanmama nedenleri analiz sonuçları incelendiğinde hem erkeklerin hem de kadın katılımcıların en az dini yasaklamaları dikkate aldıkları görülmüştür. Katılımcılar;

Katılımcı 130 kadın: “Dinimiz açısından çok günah. Dinimde israf yasak.” gibi benzer ifadelerde bulunmuşlardır.”

Tablo 8.

İçme Nedenleri Ölçeğinin Katılımcının Mezun Olduğu Lise Türü Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezun Olduğu Lise Türü	N	Ortalama sırası	Chi-Square	Serbestlik Derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Sosyal	Genel lise	151	118,48	12,742	3	.005
	Meslek lisesi	24	146,33			
	Anadolu Lisesi	75	144,37			
	Fen lisesi	10	170,05			
	Toplam	260				
Baş etme	Genel lise	151	120,74	10,101	3	.018
	Meslek lisesi	24	131,92			
	Anadolu Lisesi	75	144,58			
	Fen lisesi	10	168,85			
	Toplam	260				
Toplam	Genel lise	151	120,45	9,099	3	.028
	Meslek lisesi	24	130,25			
	Anadolu Lisesi	75	146,65			
	Fen lisesi	10	161,70			
	Toplam	260				

Tablo 8 de görüldüğü gibi, İçme Nedenleri Ölçeğinin alt boyutları olan Sosyal ve Baş etme Puanlar sıralamalar ortalamalarının katılımcının mezun olduğu lise puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla ($\chi^2=12,742$; $sd=3$; 01), ($\chi^2=10,101$; $sd=3$; 05), ($\chi^2=9,099$; $sd=3$; 05).

Tablo 9.

İçme Nedenleri Ölçeğinin Öğretim Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Witney-U Testi Sonuçları

	Öğretim türü	N	S.T	S.o	U	z	Anlamlılık Düzeyi (p)
Sosyal	1.öğretim	208	135,73	28237,00	4736,000	-1,973	.048
	2.öğretim	54	115,20	6221,00			
	Toplam	262					
Etkiyi Arttırma	1.öğretim	208	135,91	28269,00	4699,000	-2,241	.025
	2.öğretim	54	114,52	6184,00			
	Toplam	262					

Tablo 9 da görüldüğü gibi, **içme nedenleri ölçeğinin alt boyutları olan etkiyi artırma ve sosyal puanları ile** öğretim türü puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fark 1. öğretimler lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 10.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeğinden elde edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları

		Uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma	Baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma	Uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama	Uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma puanlarının
N		262	262	262	262
Normal	Xx	50,7557	17,0712	16,0687	12,0267
Parametreler	Ss	11,07383	3,92529	3,78582	3,74719
Kolmogorov-Smirnov Z		3,083	4,097	2,420	3,398
P		,000	,000	,000	,000

Madde bağımlılığından korunma öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları (uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama ve uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma ve toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek örneklem Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan farklılığı anlamlı bulunmamıştır ($z=3,083$; $p>,05$).

Madde bağımlılığından korunma öz-yeterlik ölçeğinin **alt boyutları olan** uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama ve uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma **puanlarının “anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf, öğrenim gördüğü bölüm, öğretim türü, cinsiyet, mezun olduğu lise, ailenin ikamet ettiği yer, güncel dergi ve gazete okuma” değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere kruskal wallis-h testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunanları aşağıda verilmiştir.**

Tablo 11.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Witney-U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.T	S.o	U	z	Anlamlılık Düzeyi (p)
Uzman görüşüne dayanılarak	Kız	144	142,89	20576,50	6567,500	-2,976	.003
	Erkek	116	115,12	13353,50			
Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma	Toplam	260					

Tablo 11 de görüldüğü gibi uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma alt boyutu, cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Fark kız öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 12.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Baba eğitim düzeyi	N	Ortalama sırası	Chi-Square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Uzman görüşüne dayanılarak	İlkokul	84	134,54			
	Ortaokul	55	125,01			
Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma	Lise	60	135,48			
	Lisans	27	142,52	13,390	6	.039
	Lisansüstü Eğitim	12	94,58			
	Okur Yazar	10	187,15			
	Hiçbiri	14	92,36			
	Toplam	262				

Tablo 12 den anlaşılacağı gibi, uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma alt boyutları sıralamalar ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=13,390$; $sd=6$; 05).

Tablo 13.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Ailenin İkamet Ettiği Yere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Ailenin ikamet ettiği yer	N	Ortalama sırası	Chi-Square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Uzman görüşüne dayanılarak Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma,	Doğuanadolu	96	117,93	119,490	6	.003
	Güneydoğu	75	126,45			
	Karadeniz	14	179,96			
	Akdeniz	25	153,52			
	Ege	13	128,46			
	İçanadolu	18	178,64			
	Marmara	21	114,52			
	Toplam	262				
Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama	Doğuanadolu	96	121,34	12,750	6	.047
	Güneydoğu	75	127,67			
	Karadeniz	14	177,18			
	Akdeniz	25	155,74			
	Ege	13	102,65			
	İçanadolu	18	148,14			
	Marmara	21	135,93			
	Toplam	262				
Toplam	Doğuanadolu	96	120,30	13,712	6	.033
	Güneydoğu	75	125,43			
	Karadeniz	14	178,43			
	Akdeniz	25	149,90			
	Ege	13	117,35			
	İçanadolu	18	166,39			
	Marmara	21	130,02			
	Toplam	262				

Tablo 13 de görüldüğü gibi *uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma ve uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama* alt boyutları ve *toplam puanlar* sıralamalar ortalamalarının *ailenin ikamet ettiği yer* değişkeni puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla ($\chi^2=119,490$; $sd=6$; 01), ($\chi^2=12,750$; $sd=6$; 05), ($\chi^2=13,712$; $sd=6$; 05).

Tablo 14.

Madde Bağımlılığından Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının Öğrenim Gördüğü Sınıf Düzeyine Göre Farklaşım Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Sınıf düzeyi	N	S.T	S.O	U	z	Anlamlılık Düzeyi (p)
Uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma	1.sınıf	131	140,90	18458,00	7349,000	-2,018	.044
	4.sınıf	131	122,10	15995,00			
	Toplam	262					
Baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma	1.sınıf	131	142,25	17667,00	7172,000	-2,438	.015
	4.sınıf	131	120,75	16786,00			
	Toplam	262					
Uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma	1.sınıf	131	141,77	18571,50	7235,500	-2,222	.026
	4.sınıf	131	121,23	15881,50			
	Toplam	262					
Toplam		131	140,76	18439,50	7367,500	-1,979	.048
		131	122,24	16013,50			
		262					

Tablo 14 incelendiğinde, madde bağımlılığında korunma öz-yeterlik ölçeğinin **alt boyutları olan uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma ve toplam puanlar sıralamalar ortalamalarının katılımcının öğrenim gördüğü sınıf** değişkeni puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Fark 1. Sınıflar lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 15.

Madde Bağımlılığında Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının katılımcının Güncel Dergi Okuma Alışkanlığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-witney U Testi Sonuçları

			Güncel Dergileri Okuma	N	S.T	S.o	U	z	Anlamlılık Düzeyi (p)
Uzman görüşüne dayanılarak Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma	Evet		163	140,00	22820,50	6682,500	-2,343	.019	
	Hayır		99	117,50	11632,50				
	Toplam		262						
Baskı Altında İken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma	Evet		163	143,14	23331,50	6171,500	-3,387	.001	
	Hayır		99	112,34	11121,590				
	Toplam		262						
Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Yardım Arama	Evet		163	141,01	22985,00	6518,00	-2,645	.008	
	Hayır		99	115,84	11468,00				
	Toplam		262						
Uyuşturucu/Uyarıcı Maddeler Konusunda Arkadaşına Destek Olma	Evet		163	140,64	2292,00	659,00	-2,538	.011	
	Hayır		99	116,45	11529,00				
	Toplam		262						
Toplam	Evet		163		22115,50	6124,500	-2,714	.007	
	Hayır		99	138,22	10780,50				
	Toplam		262	112,30					

Tablo 15 da görüldüğü gibi *güncel dergi okuma alışkanlığı ile uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama, uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda arkadaşına destek olma ve toplam puanları* arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Farklılık *güncel dergi okuma alışkanlığına sahip kişiler lehine* gerçekleşmiştir.

Tablo 16.

Madde Bağımlılığında Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği Puanlarının katılımcının Mezun Olduğu Lise Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	Mezun Olduğu Lise Türü	Lise N	Ortalama sırası	Chi-Square	Serbestlik derecesi (df)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Baskı Altında İken	Genel lise	151	120,57	9,858	3	.020
Uyuşturucu/Uyarıcı	Meslek lisesi	24	155,10			
Maddelerden Uzak Durma	Anadolu Lisesi	75	137,20			
	Fen lisesi	10	171,15			
	Toplam	260				
Uyuşturucu/Uyarıcı	Genel lise	151	123,82	7,979	3	.046
Maddeler Konusunda	Meslek lisesi	24	137,40			
Yardım Arama	Anadolu Lisesi	75	133,84			
	Fen lisesi	10	189,75			
	Toplam	260				

Tablo 16 dan anlaşılacağı gibi, *baskı altında iken uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma ve uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım arama* puanlar sıralamalar ortalamalarının **katılımcının mezun olduğu lise türü** puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunlar sırasıyla ($\chi^2=9,858$; $sd=3$; 05), ($\chi^2= 7,979$; $sd=3$; 05)

SONUÇ

İçme nedenleri *öğrenim gördüğü bölüme* göre değişip değişmediği incelendiğinde sonuçlar okul öncesi öğretmenliğinde eğitim alan öğrencilerin daha çok *çevreye uymak* için madde kullandıkları bu bölümü sırasıyla sosyal bilgiler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği bölümleri takip etmiştir. En düşük puan ortalaması ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencilerine aittir. Gençtanırım Kurt ve arkadaşlarının (2015) de psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerini belirlemek için yaptıkları çalışmanın sonucunda psikolojik danışman adaylarının sınıf düzeylerine paralel olarak duygusal farkındalıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal farkındalığı yüksek olan bireyler, problem çözme, karar verme ve bağımsız davranma gibi bazı durumlarda, düşük duygusal farkındalığa sahip bireylere oranla daha başarılıdır. Bu artışın sebebini eğitimleri sürecinde bireysel gelişimlerine katkı sağlayabilecek dersler almalarına bağlamışlardır. Gençtanırım Kurt ve arkadaşlarının (2015) çalışma sonuçları bulgularımızla paralellik göstermektedir. İçme nedenleri ölçeğinden alınan puanlar *cinsiyet* açısından incelendiğinde kız katılımcıların *sosyalleşmek, etkiyi arttırmak ve çevreye uyma* eğilimlerinin erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan birçok araştırmada kadınların sosyal uyum konusunda erkeklere oranla daha istekli olduğunu göstermektedir. Katılımcının mezun olduğu *lise türü* ve *içme nedenleri* incelendiğinde *sosyalleşme* ve *başetme* alt boyutlarından en yüksek puan *fen lisesinden* mezun olan katılımcılara aittir. Günbayı, Yücedağ & Yücel (2015) fen liselerinde yaşanan sorunları belirlemek için yaptıkları çalışmalarında, ailelerde ve okulda yaşanan başarılı olma baskısının, öğrencilerin stres ve kaygılarını arttırdığını; sosyalleşmelerine de engel olduğunu belirtmektedirler. Günbayı ve arkadaşlarının sonuçlarına bakıldığında temel sorunları kaygı ve sosyalleşme olan bu öğrencilerin içme nedenlerinin başında *sosyalleşme* ve *başetme* gelmesi beklenen bir durum olarak kabul edilebilir. Meslek lisesi, Anadolu lisesi bu sıralamayı takip ederken bu alt boyutlarda en düşük puan genel liseden mezun olan gruba aittir. **Öğretim türüne bakıldığında 1. öğretmenlerin etkiyi artırma ve sosyalleşme puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Gündüz öğrenim gören katılımcıların** eğlenceli bir ortamda olumlu

duygular yaratmak ve belirli bir ortamda sosyal normları karşılamak amacıyla madde kullandıklarını ifade etmişlerdir. İkinci öğretimlerin öğrenim gördüğü saatler dikkate alındığında birinci öğretimlerden daha az eğlence ortamlarına katılma imkânı bulması bu sonuçların sebebi olabilir.

Çalışmanın nitel boyutu için yapılan analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının madde kullanma nedenlerinin başında arkadaşlara ya da çevredeki kişilere uyum göstermek, eğlenceli bir ortamda maddenin etkisiyle olumlu duygular yaratmak, olumsuz duygu durumlarından kaçmak ya da onları azaltmak için madde kullandıklarını göstermiştir. Kılıç'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da her gün sigara içenlerin oranını %23.6 olarak tespit etmiş ve sigaraya başlama nedenleri arasında en sık görüleni merak (% 28.4) ve arkadaşlarından etkilenme (%21.6) olarak belirlemiştir (Kılıç, 2006). Fakat, gerçek olan şu ki insanlar uyuşturucuya neden başladıklarına bakmaksızın, bir süre sonra otomatik olarak artık bu davranışları sürdürmeye başlamaktadırlar. İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı psikoaktif maddeleri kullanmaya başlarlar. Özellikle ergenlikte başlama sebeplerinin başında akran baskısı ya da madde kullanımının kendilerini sofistike veya büyümüş gösterdiğine olan inanç vardır. Bazı ergenler uyuşturucuları ebeveynlerine ya da toplumun geneline isyan etmek için kullanırlar. Bir çok yetişkin ve ergen, duygusal olarak "yüksek olma" için alkol alır ya da gergin durumdan kurtulmalarına yardım ettiğini düşünerek sigara kullanırlar (Essau,2017).

Kılıç'ın üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada da her gün sigara içenlerin oranını %23.6 olarak tespit etmiş ve sigaraya başlama nedenleri arasında en sık görüleni merak (% 28.4) ve arkadaşlarından etkilenme (%21.6) olarak belirlemiştir (Kılıç, 2006). 2007 yılında "Ankara'da okuyan gençlerde madde kullanımı ve özellikleri konusunda" bir araştırma yapılmıştır. 13438 öğrenciyle yapılan bu çalışmada öğrencilerin %34,4'ü ilk alkol deneyimlerini arkadaşları ile birlikte ve %8,4'ü ise yalnız başına gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Alkol alma nedenlerinin ise deneme, merak, özentisi, keder, kızgınlık ve eğlence amacıyla olduğu belirtmişlerdir (Ünüvar, 2009). Fakat, gerçek olan şu ki insanlar uyuşturucuya neden başladıklarına bakmaksızın, bir süre sonra otomatik olarak artık bu davranışları sürdürmeye başlamaktadırlar. İnsanlar çeşitli sebeplerden dolayı psikoaktif maddeleri kullanmaya başlarlar. Özellikle ergenlikte başlama sebeplerinin başında akran baskısı ya da madde kullanımının kendilerini sofistike veya büyümüş gösterdiğine olan inanç vardır. Bazı ergenler uyuşturucuları ebeveynlerine ya da toplumun geneline isyan etmek için kullanırlar. Bir çok yetişkin ve ergen, duygusal olarak "yüksek olma" için alkol alır ya da gergin durumdan kurtulmalarına yardım ettiğini düşünerek sigara kullanırlar (Essau,2014). Mikton, Tonmyr ve Scott (2012)'e göre ise çocuk ve gençlerde madde kullanımını artıran en önemli faktörlerin başında çocukluk döneminde yaşanan hırpalanmalar gelmektedir. Sağlıklı oluşan ya da oluşturulan insan grupları, her bir bireyine değerli olduğunu göstererek, ona sıkıntılarıyla baş etmesi için gücü ve diğer topluluklarla iletişime geçebilmesi için iletişim becerileri kazandırır. Başta aile olmak üzere, okul, toplum ve sosyal medya engelleme çalışmalarında en önemli yapı taşlarıdır. Çocukların okullarda eğitilmesi, sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi ve yaşam alanlarının zenginleştirilmesi madde kullanımını engellemenin önemli yöntemlerindedir (Alexander, 2008).

Bu çalışmada genç katılımcılar kullanmama sebeplerinin başında, sağlıklı yaşama bilinci, ikinci olarak da madde kullanımının sorunlarının çözümü olmadığı gibi bilişsel sebepler gelmektedir. Katılımcıların diğer gerekçeleri madde kullandıkları takdirde estetik olarak olumsuz değişimler yaşayacakları, maddi anlamda kayıplarının olacağı,

sosyal ilişkilerinin olumsuz etkileneceği ve son olarak dini açıdan günah sayıldığı gibi sebepler şeklinde sıralanmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, hem kullanma hem de kullanmama sebepleri dikkate alındığında tüm bağımlılar için uygun olan tek bir tedavi yöntemi olmadığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Madde kullanımı, dünyanın hemen her yerinde daha çok erkeklere özgü bir problem gibi algılanarak, önleme ve tedavi programları daha çok erkeklere yönelik düzenlenmektedir. Fakat, cinsiyet rollerinin değişimiyle erkeklere özgü görünen alanlarda kadınlarda da sıklıkla gözükmeğe başlamıştır. Diğer birçok hastalıklarda olduğu gibi madde kullanımında hem kadın hem erkeklerde erken müdahale başarılı sonuçlar getirmektedir. Kişilerin iletişimlerinin, madde kullanımına ilişkin öz-yeterliklerinin, sosyal ilişkilerinin ve anne babalarının ebeveynlik becerilerinin geliştirilmesini bu süreçte oldukça etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır. Ailelere ve madde kullanan bireylere yönelik madde kullanımı konusunda aile politikaları geliştirme, madde ile ilgili bilgi ve eğitimi içeren programlar yaşamın her alanında yaygınlaştırılmalıdır. Ailelere ebeveyn çocuk iletişimi ve ebeveyn ilişkisi konusunda beceri eğitimi verilmelidir. Ailenin çocuğuyla iletişimde aslında ihmal ve istismar olarak kabul edilen olumsuz davranışlarının fark ettirilmesi bu eğitimlerin temel konusu olmalıdır.

Madde bağımlılığından korunma öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutu olan *uzman görüşüne dayanılarak uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma puanlarına* göre en düşük puanların *baba eğitim düzeyi* lisansüstü ve okuryazar olmayan katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Uzman görüşünü daha fazla önemseyen grubun ise babası okur yazar olan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. *Cinsiyet* değişkenine bakıldığında ise maddelerden uzak durmada kadınların *uzman görüşünden* daha fazla etkilendiğini göstermektedir. Kadınların telkine daha yatkın oldukları dikkate alındığında bu sonuçlar şaşırtıcı değildir. **Ailenin ikamet ettiği bölge** değişkeni dikkate alındığında *Karadeniz ve İç Anadolu* bölgesinde ikamet eden katılımcıların *uzman görüşüne daha fazla önem verdiği* Doğu Anadolu ve Marmara bölgesinde ikamet eden katılımcıların uzman görüşünü daha az dikkate aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, *uyuşturucu/uyarıcı maddeler konusunda yardım aramaya* olumlu tutum gösterenler Karadeniz, Akdeniz'de ikamet eden katılımcılar iken en az yardım arayanlar İç Anadolu'da ikamet edenler olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular *sınıf düzeyine* göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencileri 4. sınıf öğrencilerine göre *uyuşturucu/uyarıcı maddelerden uzak durma, yardım arama ve destek olma konusunda* daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar üniversite yaşamının madde kullanımı konusunda olumsuz etkiler oluşturduğunu göstermektedir. Madde *bağımlılığından korunma öz-yeterlik ölçeği puanlarının katılımcının güncel dergi okuma alışkanlığına göre incelendiğinde tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplam puanlarında okuma alışkanlığı olan kişilerin yardım arama destek olma ve bilgi edinme konusunda güncel yayınları takip etmeyenlere oranla daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Okul türüne göre* Baskı Altında İken Uyuşturucu/Uyarıcı Maddelerden Uzak Durma puanları incelendiğinde Fen liselerinin madde bağımlılığından korunma konusunda genel liselere göre çok daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir.

Tüm bu sonuçlar incelendiğinde çocukları maddeden koruma amacı güden programlar yaş, cinsiyet, yaşanan bölge gibi popülasyona özgü riskleri hedefleyecek biçimde özel olarak hazırlanması çok daha etkili sonuçlar verecektir. 26 Nisan 1996'da uyuşturucu kullanımı ile mücadele takip ve yönlendirme alt ve üst kurulu madde kullanımını engellemek için yayınlarda göz önünde bulundurulması gereken kriterlerde olduğu gibi her türlü yayında uyuşturucu maddeler, kullanan kişilerin görüntüleri ve

bunların kullanım biçimleri doğrudan gösterilmemeli ve haklarında bilgi verilmemesine özen gösterilmelidir. Madde kullanım ve bağımlılık konusunda (örneğin belli sosyokültürel ya da sosyoekonomik gruplarda, parçalanmış ailelerde görülmesi gibi) ön yargı taşıyabilecek mesajlar verilmemelidir. Bağımlılığın tedavisinin özel uzmanlık işi olduğu ve özel yerlerde yapılacağı ayrıca mücadele konularında bilimsel literatüre dayalı gerçekçi ve geçerli veriler kullanılması gerektiği belirtilmelidir (Balseven vd, 2002). Basında yer alan madde kullanımıyla ilgili haberlerin sık sık yer almamasına özen gösterilmelidir. Çünkü maddeyi bilmeyen birçok genç merak duygusuyla bu maddelere ulaşmaya çalışabilir. Öğrenilen durumlar uygun ortam olduğunda davranışa dökülmektedir. Bir davranışın ortaya çıkmamasının en garanti yolu kişinin onu bilmemesidir. Fakat belli yaş gruplarında uyuşturucu maddeyle karşılaşma riski varsa uzman yardımıyla mutlaka eğitimler verilmeli ve çocuk bilinçlendirilmelidir. Olumlu benlik algısı oluşturmuş, sağlıklı beslenme bilinci gelişmiş ve istemediği durumlara “hayır” diyebilen nesiller yetiştirebilmek toplum genelinde madde kullanımını aza indirecektir. Kendini, bedeninin seven ve kararlı tavırlar gösterebilen kişiler olumsuz durumlara karşı daha sağlıklı kararlar sergileyebileceklerdir.

İnsanların doğuştan gelen bağlanma ihtiyacı uyuşturucu kullanımının temel nedenidir. Mutlu ve sağlıklı olduğunda bunu çevresiyle paylaşmak isteyen insan bunu yapamadığında yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusunu yaşar. Bu olumsuz duygudan kurtulmak için bilgisayar bağımlılığı, pornolar, video oyunları, kumar ve ya en yıkıcısı olan madde kullanımı gibi kendini rahatlatıcak şeylere bağımlılık geliştirirler. Bağımlılıkla ilgili geçmişte bilinen bağımlılığın iyileşmesinin oldukça zor olduğu görüşü artık çok fazla destek görmemektedir. Hastanelerde kalçası kırılan ya da ampute edilen hastaların haftalarca ya da aylarca yüksek miktarda diamorfin (eroïn) aldığı ve bağımlı olmadığı dikkate alındığında bağımlılık ve bağımlı olma süreci ile ilgili birçok bilginin yanlış ya da eksik olduğu ortaya çıkmaktadır. Hamilton, Wekerle, Paglia-Book, and Mann (2012) gibi birçok araştırmacı bireyin sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi ve yaşam alanlarının zenginleştirilmesinin sorunun çözümünde asıl adım olduğu görüşündedirler. Hamilton vd. (2012) lise döneminde olan gençlerin okula bağlılıklarının arttırılmasının madde kullanım olasılığını aza indirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sebeple gencin madde kullanma gerekçeleri belirlenerek buna yönelik erken müdahaleler yapılması ama en önemlisi madde kullanımına başlamadan bu yaşam stiline okullarda ve aile içinde düzenlenmesi temel düşünce olmalıdır. Okullara yönelik aidiyet duygusu geliştirmek için çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Bu etkinliklere akademik çalışmaların dışında grup çalışmaları gerektiren projeler, sanat ya da spor etkinlikleri örnek verilebilir. Okullarda, kurumlarda ve yaşam alanlarında bireyin sosyal ilişkilerinin güçlendirilmesi için çeşitli düzenlemeler hem madde kullanımı risklerini hem de toplumun suç oranının azalmasına önemli rol oynayacaktır.

KAYNAKÇA

- Alexander, B. (2008). *The Globalization Of Addiction: A Study In Poverty Of The Spirit*. Newyork: Oxford University Press.
- Amerikan Psikiyari Birliği. (2010). *DSM- IV- TR, Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. (Çev:Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Balseven ,A., Özdemir, Ç., Tuđ, A., Hancı,H. & Doğan, Y. (2002). Madde Kullanama, Bağımlılıktan Korunma Medya. *Sted . 11 (3)*,91. Substance Abuse And Dependence. http://www.csun.edu/~hcpsy002/0135128978_ch9.pdf

- Bandura, A. (1994). "Self-Efficacy", In, VS Ramachaudran(Ed.) Encyclopedia Of Human Behavior.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Dilbaz, N.(2012). *Madde Bağımlılığında Korunma Ve Tedavi İlkeleri. T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü Madde Bağımlılığı Tanı Ve Tedavi Kılavuzu El Kitabı*. Ankara: Pozitif Matbaa.
- Eker,F., Akkuş,D.& Kapısız,Ö.(2013). Ergenler İçin Madde Bağımlılığında Korunma Öz-Yeterlik Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Psikometrik Değerlendirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi* 4(1),7-12.
- Erbay, E., Oğuz, N., Yıldırım, B. & Fırat, E.(2016). Alkol ve Madde Bağımlılığı Olan Bireylerin Başa Çıkma Tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*.(3) 545-556
- Essau, C. A. (2014). Substance Abuse And Dependence İn Adolescence: Epidemiology, Risk Factors. <https://books.google.com.tr/>
- Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S., Demirtaş., Zorbaz, S. & Özer, A. (2015). Psikolojik Danışman Adaylarının Duygusal Farkındalık Düzeylerinin Belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*.5(44), 15-24
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms İn Qualitative Research. In N. K <https://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/tudge/guba%20&%20lincoln%201994>.
- Gümüş, İ., Kurt, M., Günay Ermurat, D. & Feyatörbay, E. (2011). Lise Öğrencilerinin Madde Bağımlılığı Konusunda Bilgi, Tutum ve Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi (Erzurum Örneği). *Ekev Akademi Dergisi*. 15 (48), 321-328.
- Günbayı,İ., Yücedağ, F.& Berrak, E Y. (2015). Fen Lisesinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Yönetici Görüşleri: Bir Durum Çalışması. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2).
- Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2004). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2003. Ankara: <http://www.hips.hacettepe.edu.tr/pdf/tnsa2003-anarapor.pdf>.
- Hamilton, H. A., Wekerle, C., Paglia-Boak, A., & Mann, R. E. (2012). The Role Of School Connectedness İn The Link Between Family İnvolveent With Child Protective Services And Adolescent Adjustment. *Advances İn Mental Health*, 11(1), 25–34.
- James, P. D., Smyth, B. P. & Apantaku-Olajide, T. (2013). Substance Use And Psychiatric Disorders İn Irish Adolescents: A Cross-Sectional Study Of Patients Attending Substance Abuse Treatment Service. *Mental Health & Substance Use: Dual Diagnosis*. 6 (2),124-132.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri Ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kılıç, N. (2006). Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sigaraya Yönelik Bilgi, Tutum Ve Davranışları. *Sağlık Bilimleri Dergisi*. 15(2), 87.
- Köknel, Ö. (1998). *Bağımlılık-Alkol Ve Madde Bağımlılığı*, İstanbul: Altın Kitap Yayınevi.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi. Madde bağımlılığı. (chasingthescream.com).(Erişim: 15.02.20017).

- Mark, Tami L. (2008). Mental Health And Substance Abuse Spending By Age, 2003. *The Journal Of Behavioral Health Services & Research*. (35)3
- Mikton, C., Tonmyr, L. & Scott, D. (2012). Commentary: Exploring The Complex Links Between Violence, Mental Health, And Substance Abuse – From Correlates, Through Risk Factors, Towards Causal Pathways. *Advances In Mental Health* .11 (1), 87–94.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nıda (National Institute On Drug Abuse).2011. *Understanding Drug Abuse And Addiction*.<https://www.drugabuse.gov/sites/default/files/understanding.pdf>
- Ögel, K., Eke, C., Erdoğan, N., Taner, S. & Erol, B. (2005). *İstanbul'da Gençler Arasında Cinsellik Araştırması Raporu*. İstanbul: Yeniden Yayın.
- Öztürk, O. & Uluşahin, A.(2015). *Ruh Sağlığı Ve Bozuklukları*. Ankara: Psikiyatri Derneği Basımı.
- Shenghui. L., Hong, H., Gang, X., Yong, C., Fengrong, H.& Xiuxia, Y. (2013).Substance Use, Risky Sexual Behaviors, And Their Associations İn A Chinese Sample Of Senior High School Students Li Et Al. *Bmc Public Health*, (13), 295.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Uyuşturucu Başta Olmak Üzere Madde Bağımlılığı Ve Kaçakçılığı Sorunlarının Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu. (2009). *Madde Kullanımı ve Bağımlılığı İle Kaçakçılığının Önlenmesi Alanlarında Tespit Edilen Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. (Edt: Necdet Ünüvar).Meclis Araştırması Komisyonu Raporu Özeti.
- Türkiye Psikiyatri Derneği.(2014). *Ruhsal Hastalıklar : Uyuşturucu Madde Bağımlılığı*. (Erişim 24.01.2014).[Http://Www.Psikiyatri.Org.Tr/Pagepublic.Asp?Menu=45](http://Www.Psikiyatri.Org.Tr/Pagepublic.Asp?Menu=45).
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak için Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8–13.
- Uzbay, İ. Tayfun.(2014).Madde Bağımlılığının Tarihçesi, Tanımı, Genel Bilgiler Ve Bağımlılık Yapan Maddeler. *Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*.
- Volkow, N. D. (2012). *Principles Of Drug Addiction Treatment A Research-Based Guide*. (Third Edition). National Institutes Of Health U.S. Department Of Health And Human Services.
- Volkow, N. D. (2014). M.D. Drugs, Brains, And Behavior The Science Of Addiction. National InstitutedOn Drug Abusehttps://Www.Drugabuse.Gov/Sites/Default/Files/Soa_2014.Pdf.
- Yeşilay.(2017).2016 Dünya Uyuşturucu Raporu Açıklandı. <http://www.yesilay.org.tr/tr/haberler/detay/2016-dunya-uyusturucu-raporu-aciklandi>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Substance addiction is becoming widespread and an insoluble social problem in Turkey each passing day. The reason for many people to become addicts in the globalizing world is one of the most important problems that need to be solved. A number of addiction types like gambling, alcohol, drugs, shopping, romances, video games, television programs, religious groups, obsessions with a skinny look or internet addiction

are encountered as a serious social problem across the world each passing day. Among these addiction types, the most destructive one is substance addiction (Volkow, 2014;23). Substance addiction is undoubtedly a disease in which biological, psychological, behavioral and social factors take part together. When examining the reasons of this addiction; learning theories as well as genetic susceptibility should be taken into consideration and it is required to know not only the effects of substances on brain but also behavioral models and social risk factors (Öztürk, 2015;514). Considering these significances and reasons, the primary goal of this study is to evaluate *Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse* and *Drinking Reasons* of students studying at Kafkas University Faculty of Education in terms of some socio-demographic variables.

Method

Research Model

In this study, descriptive research model of the quantitative and qualitative research methods was used. Descriptive survey model is a research model that tries to describe and examine the present status and features of events, beings and groups under their own conditions (Kaptan, 1998: 53). The aim of this study was to reveal the attitudes/beliefs and socio-demographic conditions of students at the moment when the inventory was applied. In addition, an open-ended question was asked to determine the reasons of substance use or not using.

Sample Group

The sample group was formed by randomly selecting a total of 262 students studying in different programs of Kafkas University Faculty of Education in the academic year of 2014–2015. *Drinking motives questionnaire* and *Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale* were applied to these students. *In the qualitative of the study* the sample group was formed by randomly selecting a total of *Counseling Psychological Counseling 176 students*.

Data Collection Tools

In this study, the data were collected by using *Drinking motives questionnaire* and *Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale* and an open-ended question.

Drinking motives questionnaire: Developed by Evren, Celik, Aksoy, and Cetin; the scale consists of 20 items and evaluates drinking reasons under four categories (socialization, coping, enhancement, conformity). In alcohol addicts, the internal reliability coefficient (Cronbach's alpha) was determined as 0.794 for "Conformity", 0.849 for "Socialization", 0.843 for "Coping", and 0.789 for "Enhancement".

Self-Efficacy for Protection from Substance Abuse Scale: Developed by Eker, Akkuş and Kapısız in 2013; the scale consists of 24 items. At the end of the study, a total of 4 subscales were formed as; Staying away from Drugs/Stimulant Drugs (12 items), Staying away from Drugs/Stimulant Drugs under Pressure (4 items), Help-seeking About Drugs/Stimulant Drugs (4 items) and Supporting a Friend About Drugs/Stimulant Drugs (3 items). The total internal consistency coefficient (Cronbach's) of the scale was determined as 0.81.

Data Analysis

As a result of this study, it was determined that regarding Staying away from Drugs/Stimulant Drugs, the university students attaching lesser importance to expert opinion were the participants whose fathers were postgraduate and illiterate and the group attaching a greater importance to expert opinion was the participants whose fathers were literate. When examining the variable of gender; it was determined that females were affected by expert opinion more than males in staying away substances. It was also determined that the participants from the Black Sea and Central Anatolia Region attached a greater importance to expert opinion; whereas, the participants residing in the Eastern Anatolia and Marmara Regions regarded expert opinion less. When examining the results according to grade; it was observed that 1st-year students had more positive attitudes towards Staying away from Drugs/Stimulant Drugs, Help-seeking About Drugs/Stimulant Drugs and Supporting a Friend About Drugs/Stimulant Drugs than 4th year students. These results showed that university life had negative effects on substance abuse. It was determined that individuals who had reading habit displayed more positive attitudes towards help-seeking about drugs/stimulant drugs, supporting a friend about drugs/stimulant drugs, and obtaining information than those who did not follow daily publications in all subscales of the scale and in total scores of the scale. When examining the scores of Staying away from Drugs/Stimulant Drugs under Pressure according to school type; it was observed that Science high schools developed more positive attitudes towards protection from substance addiction than general high schools.

When examining Drinking Reasons according to departments, it was determined that the students studying in the department of preschool teaching used substances mainly for conformity, which was respectively followed by the departments of social science teaching and classroom teaching. The lowest mean score was observed in students studying in the department of psychological counseling and guidance. It was determined that female participants had higher tendencies of socialization, enhancement, and conformity than male participants. A number of studies have showed that women are more eager in social adaptation than men. When examining high school types of the participants; the highest scores in the subscales of *Socialization* and *Coping* were observed in Science high school graduates, which was followed by Vocational High School and Anatolian High School graduates. The lowest score in these subscales was observed in the group of general high school graduates. When examining the type of education; it was observed that daytime education students had higher scores of enhancement and socialization. The daytime education participants stated that they used substances for creating positive feelings in an amusing environment and meeting the social norms in a certain environment. In the content analysis technique used in the analysis of the data, the positive and negative answers of the students were coded and they were combined under the common main themes.

Conclusion

When examining all these results; preparing programs intended for keeping children away from substances specifically aimed at population-related risks like age, gender, residence region rather than the overall, will give more positive results for the purpose of preventing the substance abuse. Additionally, what matters in this fighting is to strengthen the social relations of addicts and those at risk and enrich their living spaces.

YEDİNCİ SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI SORULARININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BAKIMINDAN ANALİZİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ¹²

ANALYSING AND EVALUATION OF SEVENTH GRADE SCIENCE AND TECHNOLOGY LESSON CURRICULUM QUESTIONS ACCORDING TO THE REVISED BLOOM TAXONOMY

Çağrı GÜVEN

Fen Bilimleri Öğretmeni, MEB, Kırıkkale, Türkiye.

E-posta: c-guven@hotmail.com.

Abdullah AYDIN

Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü,

Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye.

E-posta: aaydin@ahievran.edu.tr.

Özet

Çalışmanın amacı; 2004 yılı eğitim programı reformu kapsamında hazırlanan 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne [YBT] göre incelenmesidir. Programda, öneri niteliğindeki etkinliklerde yer alan 185 soru YBT'ye göre analiz edilmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Soruların bilişsel süreç boyutundaki basamaklarının tespiti için YBT'nin ölçütleri dikkate alınmıştır. Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan sorular bilişsel süreç boyut basamakları açısından incelendiğinde soruların % 24,32'ü hatırlama, % 40'ı anlama, % 6,49'u uygulama, % 25,95'i çözümleme, % 1,62 değerlendirme ve % 1,62'si yaratma basamaklarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Bu bulgular, programda yer alan soruların % 70,81'inin alt düzey, % 29,19'unun ise üst düzey bilişsel süreç basamaklarını ölçmeye yönelik olarak hazırlandığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, öğretim programı, sorular.

Abstract

Purpose of the study is to analysed the questions of the 7th Grade Science and Technology Lesson Curriculum prepared within the scope of 2004 education curriculum reform is to examine the Revised Bloom Taxonomy [RBT]. The 185 questions included in the program as suggestions were analyzed according to the RBT. Within the scope of the study qualitative research approach, document review method was used. The criteria of RBT were taken into account in determining the cognitive process levels of the questions. As a result of analysis, the distribution ratios of the questions according to the levels; remembering (24.32%), understanding (40%), applying (6.49%), analysing (25.95%), evaluating (1.62%) and creating (1.62%). These findings show that 70.81% of the questions in the program was prepared for the lower level and 29.19% for the higher level cognitive process steps.

Keywords: Revised Bloom's Taxonomy, lesson curriculum, questions.

¹Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinin bir bölümü alınarak hazırlanmıştır.

² Eyfor VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sunulmuştur.

GİRİŞ

Bilgi çağında eğitim sistemimizdeki temel amaç, öğrencilerin var olan bilgileri almaktan ziyade bilgilere erişme becerisini kazanmaları olmalıdır. Bu durumun gerçekleşmesi ancak üst düzey zihinsel süreç becerileriyle mümkündür ve fen dersi, bu becerilerin edinildiği derslerin başındadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Ülkemizde, 2004 yılı öğretim reformu kapsamında hazırlanan Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nın içerik ve stratejileri belirlenirken yapılandırmacılık yaklaşımının nitelikleri ele alınmıştır (MEB, 2006). Bu yaklaşımla, öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılması, sorgulama yapması ve bilgiyi zihninde yapılandırması beklenmektedir. Bu süreçte, soru sorma eğitim öğretimin ayrılmaz parçası olarak görülmekte; öğrenme ve öğretimi etkilemektedir (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012). Eğitim programlarında becerilerin geliştirilmesi özellikle düşünce becerisinin geliştirilmesi için etkinlikler önem kazanmış; düşünme için eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme kavramları geliştirilmiştir. Tüm bu kavramların geliştirilerek uygulanmasında soruların büyük bir önemi vardır (Büyükalın, 2004). Amacına hizmet eden uygun sorular öğrencilerin düşünme becerilerini üst düzeye çıkarabilir.

Üst düzey düşünme, öğrenme ve öğretmede önemli bir yere sahiptir ve geliştirilmesinde araç olarak sorular kullanılmaktadır (Büyükalın, 2004). Öğrenmenin başlaması için soru sormak, sorulan sorulara cevap almak veya cevapları bulmaya çalışmak gerekir (MEB, 2017). Uygun nitelikte sorular sorabilen eğitimcilerle, eğitimin niteliğinin artırılabilmesine inanılmaktadır (Karamustafaoğlu, Sevim, Karamustafaoğlu ve Çepni, 2003). Eğitimcilerin Bloom Taksonomisi'ne göre soru hazırlayıp öğrencilere sorması, öğrencilerin üst düzey düşünebilen bireyler olmasına katkı sağlamasından dolayı önemlidir (Baysen, 2006).

Sorular sınıflandırılırken çeşitli stratejilerden yararlanır. Bunların içinde Bloom Taksonomisi önemli bir yere sahiptir. Bloom (1956), kendi adıyla anılan taksonomiye altı basamaktan oluşturmuştur. Bu basamaklar basit olandan karmaşık olana doğru; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bu sınıflandırmada yer alan basamakların ilk üçü (bilgi, kavrama ve uygulama) alt düzey düşünme becerilerine karşılık gelirken, son üçü (analiz, sentez ve değerlendirme) üst düzey düşünme becerilerine karşılık gelmektedir (Şahinel, 2002). İlk taksonomi yapıldığı 1956 yılından revize edildiği 2001 yılına kadar birçok eleştiriye maruz kalmıştır. Anderson ve arkadaşları 2001 yılında Bloom Taksonomisi'ni revize ederek bir takım değişiklikler yapmışlardır (Tüzel, Yılmaz ve Bal, 2013). Bu değişiklikler; bilgi birikim ve bilişsel süreç boyutu olarak iki boyuta göre tasarlanmış, bilişsel basamakları düzenlenirken üç basamak yeniden adlandırılmış, basamaklardan ikisinin yeri değiştirilmiş, basamak adları hedefleri uygun biçimde anlatması için fiil olarak düzenlenmiştir (Anderson, 2005; Krathwohl, 2002). Bilgi birikim ve bilişsel süreç boyutu kazanımların sınıflandırılmasında göz önüne alınmaktadır (Anderson vd., 2001). Adı geçen öğretim programında sorular sınıflandırılırken; bilgi tiplerini belirlemek amaçlanmadığı için bilgi birikim boyutu sınıflandırılmamış, bilişsel süreçlerin belirlenmesi amaçlandığı için bilişsel süreç boyutu sınıflandırılmıştır.

YBT'nin bilişsel süreç boyutu altı basamaktan oluşmuştur. Bunlar sırasıyla; hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratmadır. Hatırlama, verilen materyalin öğretildiği haliyle, uzun süreli bellekten geri getirilmesini (Anderson vd., 2001); anlama, söz, grafik ve yazı olarak öğretimsel iletinin anlamını açıklamayı (Şeker, 2010); uygulama, alıştırma ve problem çözmek için işlemlerden yararlanmayı; çözümlenme, verilen materyalin kendini oluşturan kısımlara parçalanması ve parçaların

birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkisini belirlemeyi (Anderson vd., 2001); değerlendirme, materyalle ilgili tüm özellikler göz önüne alınarak bir yargıya varma sürecini (Sönmez, 2007); yaratma, materyaldeki öğeleri farklı bir şekilde biçimlendirme, özgün eser yapmayı içermektedir (Şeker, 2010).

Soruların sınıflandırılması; öğretmenlerin hedefledikleri bilişsel seviyede sorular sormalarına, soru sorarken aynı seviyede soru sorma kaygısını ortadan kaldırmaya ve soru sormayı beceri haline getirmeye yardımcı olur (Büyükalın, 2004). Üst düzey sorular, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini ve muhakeme becerilerini kullanmalarını gerektiren sorulardır. Bu becerilerden faydalanılırken öğrenciler sadece olgulara yaslanan bilgileri hatırlamazlar; problem çözme başta olmak üzere analiz ve değerlendirme için de bilgileri kullanırlar (Kadayıfçı, 2007).

Sorular, öğrenme sürecini derinleştirirken öğretmen ve öğrenci iletişimini etkin kılar (Özbay, 2010). Öğretmen, sorularıyla öğrencilerini düşünmeye sevk etmelidir (Özden, 2009). Her türlü öğrenmenin başını sorular oluşturmaktadır (Büyükalın, 2004). Olgusal sorular, hatırlama ve ezbere yöneltirken, üst düzey düşünme gerektiren sorular ise bilgiyi kullanmaya ve bilgilerle etkili düşünmeye yöneltir (Doğanay ve Ünal, 2006). Öğrencilerin, devamlı aynı düzeydeki sorularla muhatap olması, düşünme yeteneklerinin aynı seviyede kalmasına neden olabilmektedir (Ayvacı ve Şahin, 2009). Ayrıca, öğrencilerin aynı düzeydeki öğrenmelerden ziyade farklı düzeydeki öğrenmeleri ölçen sorularla karşılaşmaları üst düzey düşünme beceri kazanmalarına yardımcı olur (Karamustafaoğlu vd., 2003). Bu doğrultuda, nitelikli bir eğitimde nitelikli soru sorma değer kazanmaktadır. İyi sorular hazırlama, Bloom Taksonomisi temel alınarak kazanılıp, geliştirilen bir yetenektir (Ayvacı ve Şahin, 2009). Üst düzey bilişsel sorular, öğrencinin öğreneceği yeni bilgilerle var olan bilgiler arasında bağlantı kurulmasına vesile olacağından, öğrencinin başarısını da artırmaktadır (Çimer, 2007).

Arthur Schopenhauer'e göre, düşünmek sıra dışı bir insan için amaçtır; başkası için bir araçtır (Arthur Schopenhauer; Türkçesi Göksu Birol, 2016). Bu sıra dışı insan/insanların artması gerekmektedir. Bu kapsamda çalışma, adı geçen öğretim programında yer alan soruların YBT'nin hangi bilişsel süreç basamağında yer aldığını ortaya çıkarması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmadaki soru örnekleri, öğretmenlerin sınıf içinde ve sınavlarda hazırlayacakları soruları YBT'nin bilişsel süreç boyutlarına göre sorabilmelerine yardımcı olması açısından önemlidir.

Bu çalışmada; 2013 ve 2017 yılındaki fen bilimleri öğretim programlarında soru bulunmadığı için, 2006 yılı Yedinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda etkinlikler içinde öneri niteliğinde yer alan 185 sorunun YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın amacı, 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda bulunan soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutunu dikkate alarak incelemek, soruların basamaklara göre dağılımlarını göstermeye çalışmaktır.

YÖNTEM

Araştırmada, doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç, araştırılan olgularla ilgili bilgileri kapsayan yazılı olan materyallerin çözümlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Kaynağı

Çalışmada, 2006 yılı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan öneri niteliğinde etkinliklerin içindeki sorular kullanılmıştır (MEB, 2006).

Veri Toplama Aracı

Veriler, adı geçen öğretim programında bulunan toplam 185 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan dokümanlar Milli Eğitim Bakanlığı'na ait web sitesinden alınmıştır (MEB, 2006). Sorular, YBT'nin bilişsel süreç boyutu göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, adı geçen öğretim programında yer alan 185 soru, YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki basamakların özellikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken; sorular, iki program geliştirme uzmanı ve araştırmacı tarafından incelenmiştir ve soruların hangi basamağa gireceği hususunda görüşlerini belirtmişlerdir. Soruların bulunabileceği basamaklar hakkındaki görüşler ortak olduğunda, o basamak tercih edilmiştir. Soruların bulunabileceği basamaklar hakkında ortak görüş olmadığında, araştırmacı ve iki uzmandan herhangi ikisinin tercih ettiği basamak alınmıştır.

Çalışmanın güvenilirliği için, ortak olan ve olmayan görüşler tespit edilmiştir. Elde edilen görüşler; görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde sınıflandırılıp Şekil 1'de yer alan güvenilirlik katsayısı hesaplama formülünde kullanılmış ve güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0,80 bulunmuştur. Bulunan değer 0,70 güvenilirlik katsayı değerinden büyüktür. Sonucun 0,70 değerinin üzerinde bulunması araştırmanın güvenilirliğini sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bundan dolayı, yapılan sınıflandırma güvenilir olarak ifade edilebilir.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Şekil 1. Güvenirlik Katsayısı Hesaplama Formülü (Miles ve Huberman, 1994)

Her Bir Bilişsel Süreç Boyut Basamağına Ait Örnek Soru Analizleri

Hatırlama Basamağı

Elektrik akımı nedir? (MEB, 2006, s. 220).

Öğrenciden, *uzun süreli bellekteki ilgili bilgiye erişmesi, hiçbir yorum getirmeden bilgiyi hatırlaması* istenmiştir.

Işık hakkında ne öğrenmiştik? (MEB, 2006, s. 250).

Öğrenciden, *uzun süreli bellekteki ilgili bilgiye erişmesi* istenmiştir.

Bileşik nedir? (MEB, 2006, s. 239).

Öğrenciden, *uzun süreli bellekteki ilgili bilgiye erişmesi* istenmiştir.

Anlama Basamağı

Sindirilen ve sindirilemeyen besinlere ne olur? (MEB, 2006, s. 197).

Öğrenciden, *açıklama yapması, kendi cümleleriyle cevap vermesi* istenmiştir.

Aşağıdaki mercekleri ince ve kalın kenarlı mercekler olarak gruplandırınız (MEB, 2006, s. 262).

Öğrenciden, *sınıflama yapması, belirli bir kategoriye ait bir şeyi açıklaması* istenmiştir.

Cisimler nasıl renkli görünür? (MEB, 2006, s. 248).

Öğrenciden, *açıklama yapması, verilen bilgiyi zihinsel olarak yapılandırması* istenmiştir.

Uygulama Basamağı

Güneş'e en yakın yıldız, 4,2 ışık yılı uzaklıkta olan Proxima (Proksima)'dır. Bu mesafenin kaç kilometreye karşılık geldiğini hesaplayınız (Işık, 1 saniyede 300 000 kilometre yol alır.) (MEB, 2006, s. 284).

Öğrenciden, *alıştırmalar yapma ve problemleri çözme amacıyla işlemlerden yararlanması, anlamlandırdığı bilgiyi uygulaması* istenmiştir.

İki adet ince kenarlı mercek, 2 adet karton rulo, yapıştırıcı ve makas kullanarak bir teleskop modeli yapınız (MEB, 2006, s. 262).

Öğrenciden, *işlemi bilinen bir göreve uygulaması* istenmiştir.

Çeşitli renklerde renk filtreleri kullanarak renkli ışık demetleri elde ediniz (MEB, 2006, s. 259).

Öğrenciden, *işlemi bilinen bir göreve uygulaması* istenmiştir.

Çözümleme Basamağı

"Buğday, ot, meyve, fare, güvercin, sincap, yılan, kartal, kurt, tavşan" gibi canlıları içeren kaç besin zinciri oluşturabilirsiniz? Çizerek gösteriniz (MEB, 2006, s. 271).

Öğrenciden, *bir yapıda yer alan elemanların ne derece uygun veya işlevsel olduklarını belirlemesi, parçaların birbirleriyle ve tümüyle bağlantısını kurması* istenmiştir.

Uzayda bulunan gök cisimleri, güneş sistemi ve gezegenimizin bulunduğu yeri ve bunların ilişkilerini gösteren bir kavram haritası oluşturunuz (MEB, 2006, s. 284).

Öğrenciden, *bir yapıda yer alan elemanların ne derece uygun veya işlevsel olduklarını belirlemesi* istenmiştir.

Enerji ile sürtünme kuvveti arasındaki ilişkiyi yorumlayınız (MEB, 2006, s. 215).

Öğrenciden, *bir parçanın diğer parçayla bağlantısının nasıl olduğunu açıklaması* istenmiştir.

Değerlendirme Basamağı

Bu öyküde çevre konuları ön plandadır. Öykü okunduktan sonra Amrita ve arkadaşlarının yaptıklarını tartışıp, ülkemizde çevre sorunlarıyla ilgili yapılan çalışmalarını değerlendiriniz (MEB, 2006, s. 269).

Öğrenciden, *olaylar hakkında görüş belirtmesi ve değerlendirme yapması* istenmiştir.

Amrita ve arkadaşları ağaçları korumak için canlarını tehlikeye attılar. Böyle davranmalarını doğru buluyor musunuz? (MEB, 2006, s. 269).

Öğrenciden, *olaylar hakkında görüş belirtmesi ve değerlendirme yapması* istenmiştir.

Eğer siz yerel bir yönetici veya yetkili bir kişi olsaydınız yakın çevrenizde bozulmuş bir alanı tekrar kazanabilmek amacı ile ne gibi tedbirler alırdınız? Çözüm önerilerinizi belirtiniz (MEB, 2006, s. 272).

Öğrenciden, *olaylar hakkında görüş belirtmesi ve değerlendirme yapması* istenmiştir.

Yaratma Basamağı

Kamuflej ile bir cisim nasıl gizleyebiliriz? (MEB, 2006, s. 252).

Öğrenciden, *orijinal bir fikir oluşturması, verilen parçaları birleştirip yeni bir sistem tasarlaması* istenmiştir.

Görünmez bir cisim nasıl olmalı? (MEB, 2006, s. 252).

Öğrenciden, *orijinal bir fikir oluşturması* istenmiştir.

Öğrencilerden bir ağaca sarılmaları, kulaklarını dayamaları, onların da bir canlı olduğunu hissetmeleri ve tüm bunlardan sonra canlıların korunmasının neden önemli olduğunu ortaya koyan bir kompozisyon yazmaları istenir (MEB, 2006, s. 268).

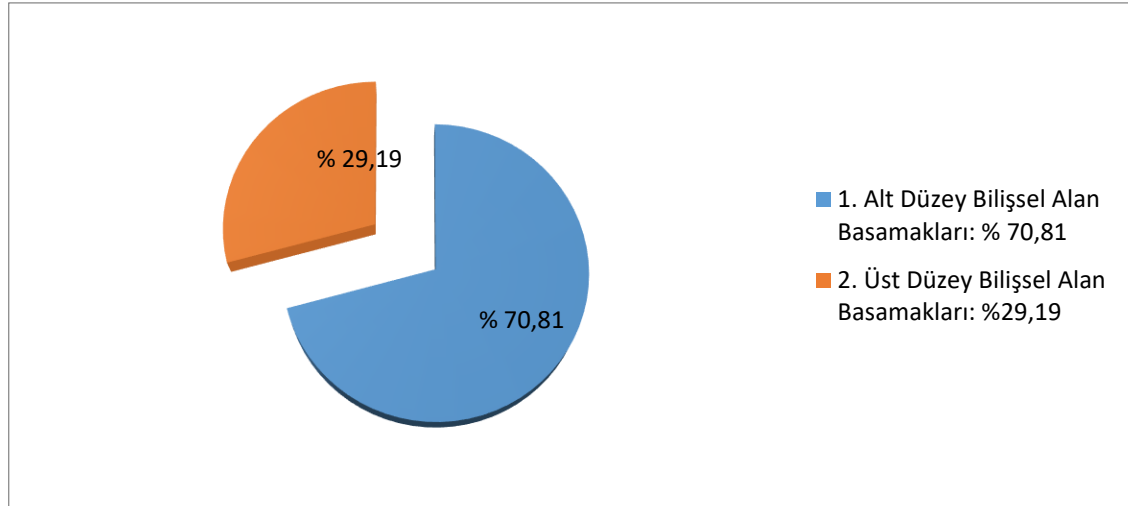
Öğrenciden, *elemanları yeni bir örüntü veya yapıya göre birleştirecek bütünlük ve işlevsel bir bütün ortaya koyması* istenmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2006 yılı 7. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı'nda yer alan sorularla sınırlıdır. Sınıflandırma YBT'nin bilişsel süreç boyutu dikkate alınarak yapılmıştır. Soruların sınıflandırılmasında, bilgi tiplerinin belirlenmesi amaçlanmadığı için bilgi birikim boyutu sınıflandırılmamış, bilişsel süreçlerin belirlenmesi amaçlandığı için bilişsel süreç boyutu sınıflandırılmıştır.

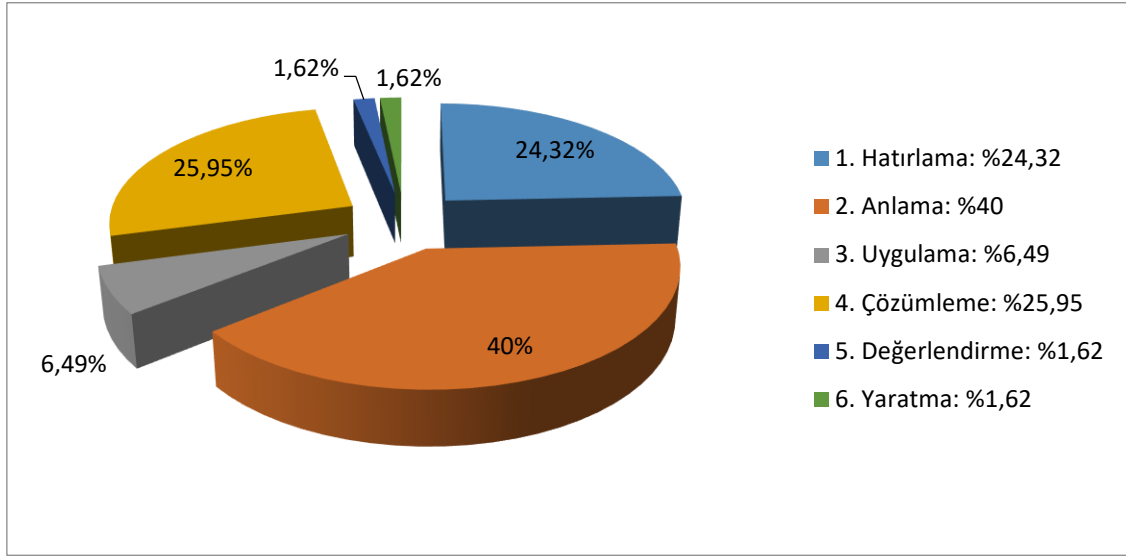
BULGULAR

Çalışmada, adı geçen öğretim programında yer alan 185 sorunun YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenerek sınıflandırılması yapılmıştır. Bu amaçla soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımını gösteren grafikler ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2. Soruların YBT'nin Alt ve Üst Düzey Bilişsel Süreç Boyutunda Bulunan Basamakların Yüzde Grafiği

Şekil 2 incelendiğinde adı geçen öğretim programında yer alan soruların çoğu alt düzey (131 soru) olarak nitelendirilebilecek bilişsel süreç basamaklarına, küçük bir oranı üst düzey olarak nitelendirilebilecek bilişsel süreç basamaklarına dahildir. Öngörülen hedefe ulaşılabilmesinin yollarından biri de soruların öğrencilerin üst düzey düşünmebilmelerine imkan verecek nitelikte olmasıyla mümkündür.



Şekil 3. Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Basamaklarına Göre Yüzdelerik Dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde, programda yer alan soruların % 24,32 hatırlama (45 soru), % 40 anlama (74 soru), % 6,49 uygulama (12 soru), % 25,95 çözümleme (48 soru), % 1,62 değerlendirme (3 soru) ve % 1,62 yaratma (3 soru) basamağına aittir.

Bulgulara göre, adı geçen öğretim programında yer alan soruların büyük bir kısmı, YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre, anlama basamağında yer almaktadır. Değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer alan soruların oranları aynı olmakla beraber diğer basamaklara oranla en azdır. Anlama basamağından sonra en fazla soruya sahip basamaklar sırasıyla; hatırlama, çözümleme ve uygulama basamağıdır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretim stratejilerinden, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenci merkezli stratejiler, yaratıcı düşünme, analiz ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye uygun öğrenme sağlar (MEB, 2006). Fakat, adı geçen öğretim programında öneri niteliğindeki etkinliklerde yer alan 185 sorunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu göz önüne alınarak sınıflandırılmasından elde edilen sonuçlar, üst düzey düşünen öğrenciler yetiştirilmesi hedefine yeterince uyulmadığını düşündürmektedir. Yapılan analiz sonuçlarına göre, YBT'nin bilişsel süreç boyut basamaklarından en fazla anlama (74 soru) sonra sırasıyla çözümleme (48 soru), hatırlama (45 soru), uygulama (12 soru); en az değerlendirme (3 soru) ve yaratma (3 soru) basamaklarına ait sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan soruların, üst düzey bilişsel süreç basamaklarınca yeterince temsil edilmediğini göstermektedir. Ayrıca, bu sorular, bilişsel süreç boyutunda yer alan bütün basamakları kapsamaması beklentisini de tam olarak karşılamaktan uzaktır (Anderson vd., 2001). Sınıflandırılan soruların anlama basamağında fazla olması, dersin amacı olan konuyu anlamaya yönelik sorulara etkinliklerde yer verilmesi gerekliliğiyle ilişkilendirilebilir. Bu, öğrencilerin konuyu anlamalarını artırıcı önemli bir katkı sağlayabilir fakat mevcut soruların büyük bir oranının anlama basamağında yer alması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede yeterli olmayabilir.

Soruların üst düzey bilişsel süreç basamaklarında fazla olması, öğrencileri daha fazla zihinsel etkinliğe yönlendireceği için yaratıcı ve sorgulayıcı olmasını sağlar (Çepni, Ayvaci ve Keleş, 2001); öğrenilen yeni bilgilerle eski bilgiler arasında ilişki kurulmasına fırsat verir ve böylece eski bilgilerin hatırlanmasını da sağlar (Çimer, 2007). Ayrıca üst düzey bilişsel becerilerin kazanılması üst düzey bilişsel boyutlara yönelik etkinliklerle sağlanabilmektedir (Senemoğlu, 2001; Aydın ve Yılmaz 2010). Bu söylenenler, adı geçen öğretim programında öneri niteliğindeki etkinliklerde yer alan soruların daha fazla üst düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık gelmesini gerektirmektedir. Fakat sonuçlar soruların yeterince üst düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık gelmediğini göstermektedir. Çözümleme basamağında fazla soru olmasına rağmen değerlendirme ve yaratma basamaklarında az soru olması üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede soruların yeterli olmadığını göstermektedir. İçinde sorular olan bir öğretim programı hazırlanması durumunda, üst düzey bilişsel süreç boyut basamağına ait daha fazla sorunun yer alması, öğrencilerin daha çok zihinsel faaliyetlerde bulunmasına yardımcı olacaktır.

Alanyazında, 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda bulunan soruların YBT'ye göre sınıflandırılmasıyla ilgili çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'ndaki sorular YBT'nin bilişsel süreç basamaklarına göre incelenmiştir (Güven ve Aydın, 2017). Güven ve Aydın (2017) yaptıkları çalışmada, 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın etkinlikleri içinde yer alan soruların daha çok alt düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık geldiğinin belirlemişlerdir. Bununda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağlamayacağını ifade etmişlerdir.

Alanyazındaki diğer çalışmalar ise daha çok öğretim programında yer alan kazanımların sınıflandırılması hakkındadır. Gökler (2012) çalışmasında, Sekizinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda bulunan hedefleri ve kazanımları YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelemiş, hedef ve kazanımların daha çok alt düzey bilişsel süreç boyutunda olduğunu belirtmiştir. Zorluoğlu, Şahintürk ve Bağrıyanık (2017) çalışmalarında, 2013 yılına ait Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının analizini YBT'ye göre yapmışlardır. Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının üst düzey bilişsel süreç boyutlarını yeterince temsil etmediğini, anlama basamağına ait kazanımlara daha çok yer verilirken, değerlendirme basamağına ait kazanımlara daha az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre öğretim programlarında yer alan kazanımların incelenmesinin yapıldığı bu çalışmalarda, üst düzey bilişsel süreç boyutunda yer alan basamakların kazanımlarda yeterince bulunmadığı ve bununda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlamayacağı ifade edilmektedir.

Yapılan bu çalışmada ise, soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan basamaklara göre hazırlanmasının faydaları ortaya konmuştur. Adı geçen öğretim programında üst düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık gelen soru miktarı azken (54 soru) alt düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık gelen soru miktarı (131 soru) daha fazladır. Bu durum, içerik ve stratejiler belirlenirken yapılandırmacılık yaklaşımının niteliklerini ele alan bir öğretim programına uymamaktadır. Fen dersi öğretim programında yer alan soruların, üst düzey bilişsel alan basamaklarına karşılık gelmelerine dikkat edilmesi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

ÖNERİLER

Sorulara yer verilen öğretim programı hazırlanırken, üst düzey bilişsel süreç basamaklarına karşılık gelen sorulara, alt düzey bilişsel süreç basamaklara karşılık gelen sorulardan daha fazla yer verilebilir. Bu, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek daha yaratıcı olmalarına yardımcı olabilir. Ayrıca çalışmada yer alan; her bir bilişsel süreç boyut basamağına ait örnek soru çözümlenmeleri, öğretmenlerin hazırlayacakları sorulara katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Education Evaluation*, 31, 102–113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama-Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Arthur Schopenhauer, Türkçesi Göksu Birol (2016). *Toplu Eserler Cilt – 1*, Yosun Yayınları, Ankara, sayfa: 176, Dünya Klasikleri Dizisi: 104.
- Ayvacı, H. ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 441-455.
- Aydın, N., Yılmaz, A. (2010). Yapılandırıcı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bloom, B., S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook 1. The cognitive domain*. David McKay Company Inc, New York.
- Büyükalın F. S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd, Şti.
- Çakıcı, Y., Ürek, H. ve Dinçer, E. O. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 43-68.
- Çepni, S., Ayvacı, H. ve Keleş, E. (2001, Eylül). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırılması. *Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 144-150). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çimer, A. (2007). Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4 (1), 20-44.
- Doğanay, A. ve Ünal, F. (2006). Eleştirel düşünmenin öğretimi. A. Şimşek (Ed.), *İçerik türlerine dayalı öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, Ç., ve Aydın, A. (2017). 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda bulunan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, Kısım C: Kimya Eğitimi, 2 (1), 87–104.
- Gökler, Z. (2012). *İlköğretim İngilizce Dersi Hedefleri Kazanımları SBS Soruları ve Yazılı Sınav Sorularının Yeni Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*.

- Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kadayıfçı, K.G. (2007). *Liselerde ve ÖSS Sorularında Sorulan Kimya Sorularının Programa Uygunluğunun İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Karamustafaoğlu, S., Sevim, S., Karamustafaoğlu, O. ve Çepni, S. (2003). Analysis of Turkish high-school chemistry-examination questions according to Bloom's Taxonomy. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4 (1), 25-30. Erişim tarihi: 15 Mart 2014, <http://www.voi.gr/cerp/2003.February/pdf/05Karamustafaoğlu>.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20, 193-200.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim 6.7.8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*. Erişim tarihi: 01 Temmuz 2014, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)*. Erişim tarihi: 17 Eylül 2017, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=143>.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (2009). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, S. (2002), *Eleştirel düşünme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 03 (39), 1-9.
- Tüzel, S., Yılmaz, E. ve Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş Bloom Taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The journal of Academic Social Science Studies*, 6 (8).
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Zorluoğlu, S., Şahintürk, A. ve Bağrıyanık, K. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-15.

Extended Abstract

Purpose: The purpose of this study is to examine the questions in the Seventh Grade Science and Technology Lesson Curriculum according to the cognitive process dimension of Revised Bloom Taxonomy [RBT], and try to show the distributions of the levels.

Method: In the research, document analysis method was used. In this method, the main purpose is to analyze the written materials covering the information about the researches (Yıldırım and Şimşek, 2013). In the study, the analysis of 185 questions in the

2006 Seventh Grade Science and Technology Lesson Curriculum was analyzed according to the cognitive process dimension of the RBT. Flexible transitions among levels were taken into account when the questions were classified. Classification was done by two program development experts and researcher. When the questions were classified; they pointed out in which level the questions would enter. In cases where opinions are common, it is considered that the level reached consensus. If there is no consensus, the level is taken by either the researcher or the two of expert are taken. For the reliability of the study, the reliability coefficient was .80. Since this result is above .70 (Miles and Huberman, 1994), it is believed to be reliable.

Findings: Most of the questions in the mentioned curriculum are in the understanding level according to the cognitive process dimension of RBT. The ratios of the questions in the evaluating and creating levels are the same but less than the other levels. After the level of understanding, the levels with the most questions are the order of remembering, analyzing and applying, respectively.

Results and Suggestions: In the mentioned curriculum, the questions corresponding to the higher level cognitive process dimension is fewer than the ones corresponding to the lower level cognitive process dimension. From the cognitive process dimension; the number of questions pertaining to the understanding level is the most, and the number of questions pertaining to the evaluating and creating levels are the least. The preparation of instructional programs at the level of comprehension from the cognitive process dimension in general leads to inadequate transfer of knowledge (Anderson et al., 2001). The fact that the classified questions are excessive in the comprehension step can be attributed to the necessity to include in the activities the questions about the meaning of the subject which is the aim of the course. This can make a significant contribution to enhancing students' understanding of the context, but taking a large proportion of the existing questions at the understanding level is not enough to improve high-level thinking skills. The acquisition of high level cognitive skills can be achieved through activities aimed at high-level cognitive process dimension (Senemoğlu, 2001, Aydın and Yılmaz 2010). The questions that correspond to the metacognitive processes give the opportunity to relate old knowledge to the new knowledge learned, thus enabling them to remember old information (Çimer, 2007). In the mentioned curriculum, the questions corresponding to the levels of the higher level cognitive processes dimension is not enough. There are very few questions from the evaluating and creating levels. This shows that the questions in the mentioned program are not enough to improve evaluating and creating skills. Questions which are low cognitive processes dimension cause students to think easily. Higher cognitive processes dimension levels lead to students to be more creative and inquisitive because they lead to more mental activity (Çepni, Ayvaci and Keles, 2001). In the case of preparing a curriculum in question, the involvement of high level cognitive process dimension questions will help students to have more mental activities.

While the curriculum for the questions is being prepared, the questions corresponding to the higher cognitive process dimension levels can be given more space than the questions corresponding to the lower cognitive process dimension levels. This can help students to become more creative by developing high-level mental activities. In addition, the sample questions in the study may contribute to the questions that are prepared by the teachers together with the reasons.

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERE EBRU YAPMA BECERİSİNİN ÖĞRETİMİNDE VIDEO MODELLE ÖĞRETİMİN ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF VIDEO MODELING ON MARBLING SKILL TEACHING FOR INDIVIDUALS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN

Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Bolu, Türkiye

Funda ULUGÖL

Milli Eğitim Bakanlığı, Düzce, Türkiye

Özet

Bu araştırmanın amacı zihinsel yetersizliği olan bireylere sanatsal amaçlı yapılan boş zaman değerlendirme etkinliklerinden ebru yapma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğini araştırmaktır. Bu amaca ulaşmak için, tek denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları 16 ile 18 arasından değişen 2 si kız, 1 i erkek toplam üç zihinsel yetersizliği olan birey katılmıştır. Ebru yapma becerisinin video modelle öğretiminin etkililiğini değerlendirmek üzere başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları düzenlenmiş ve değerlendirme için tek fırsat yöntemi, öğretim oturumlarında ise tüm beceri yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları zihinsel yetersizliği olan bireylere, ebru yapma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkili olduğu, katılımcıların çalışma bittikten bir, üç ve dört hafta sonra da ebru yapma becerisini sürdürdükleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizlik, zihinsel yetersizliği olan birey, boş zaman etkinlikleri, ebru, video modelle öğretim

Abstract

The aim of this research is to investigate the effectiveness of video model teaching in the teaching of the skills to make marbling from leisure time activities for artistic purposes to individuals with intellectual disabilities. This research was used multiple probe across students design in single subject design. In this research were joined total of three individuals with intellectual disabilities ranging in age from 16 to 18 years, with two girls and one male. This research were organized baseline, acquisition, maintenance sessions. A single opportunity format was used for evaluation. All of the sessions were conducted individually and total task format was used for instruction. The results of the research show that teaching the video model to the students with intellectual disabilities is effective in teaching the skill of making marbling, and that the participants continue their marbling ability one, three and four weeks after the end of the study.

Keywords: Intellectual disabilities, individual with intellectual disabilities, leisure skills, marbling, instruction with video modal

GİRİŞ

Toplumda özel gereksinimli bireylerin sayısı oldukça fazla olup bu grup içerisinde zihinsel yetersizliği olan bireylerin oranı azımsanmayacak kadar fazladır. Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerde (akıl yürütme, öğrenme, problem çözme) ve uyumsal becerilerdeki (günlük sosyal ve pratik becerileri kapsayan) önemli sınırlılıklar olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (AAIDD, 2010). Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sınırlılıkları olan ve bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan, sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine

ihtiyaç duyan birey olarak tanımlanmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde amaç bağımsız yaşayabilmelerini sağlamaktır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri için okul müfredatlarında yer alan beceri ve kavramları edinmeleri topluma uyum sağlamaları ve bağımsız olarak yaşayabilmeleri için yeterli olamamaktadır (Gürsel ve Ergenekon; 2001). Okul müfredatlarına ek olarak bireyin performansına uygun, yaşamlarını bağımsız şekilde sürdürmelerini sağlayacak işlevsel akademik, öz bakım, iletişim, kendini yönetme ve iş becerilerinin yanında boş zaman kullanımı ve boş zamanlarını değerlendirmek için yapılabilecek faaliyetlerin de öğretilmesi gerekmektedir.

Boş zaman becerileri, bireylerin kendilerini rahat ve mutlu hissettikleri, yapmaktan hoşlandıkları faaliyetleri belirleyerek bunları yapmaları; topluma faydalı, kendine yetebilen, duygusal ve psikolojik sağlığını koruyabilen bireyler olmaları açısından önemlidir. Boş zaman bireyin, hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan kurtulduğu ve kendi isteği ile seçeceği bir etkinlikle uğraşacağı zaman olarak tanımlanmıştır (Kılbaş, 2004). Boş zaman sözlük anlamı olarak rekreasyon ve serbest zaman olarak da geçmektedir. Bu faaliyetlerin boş zamana yönelik bir özellik taşıyabilmesi için öğrencilerin ya da kişilerin faaliyete isteyerek ve arzu ederek katılmaları gerekmektedir (Karaküçük, 2005; 2008). Boş zaman aktiviteleri spor, eğlence, öğrenme ve dini alanlarda bireylerin günlük aktiviteleri olarak ifade edilebilir (Majnemer, 2009). Boş zaman etkinlikleri haz ve neşe sağlayan, kendini ifade etmeye ve yaratıcı olmaya olanak sağlayan, bireysel tatmin ve mutluluk duygularını yaşatan faaliyetlerdir. Boş zaman etkinlikleri zihinsel yetersizliği olan bireylere görev ve sorumluluk alma bilincini kazandırması, onları cesaretlendirmesi, bir düzen içinde çalışma fırsatı vermesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Bergin, 1992). Boş zaman etkinlikleri çok çeşitli faaliyetler içermektedir. Bunlar; bilgisayar kullanımı, televizyon izleme, hobiler, spor, kitap okuma, açık alan etkinlikleri, dini etkinlikler, ev işleri, alışveriş ve sanatsal etkinlikler olarak sıralanabilir (Hofferth ve Curtin, 2005).

Sanat etkinlikleri, yetersizliği olan bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasına, sosyal, duygusal, motor ve bilişsel alanlardaki becerilerinin gelişmesine yardım etmektedir. Sanat etkinlikleri, zihinsel ilgileri, yaratıcılık ve farklı düşünmeyi uyandırmak için bir araç olarak kullanılabilir. Ek olarak sanat etkinlikleri, duygusal deneyimleri artırmakta, büyük ve küçük motor becerilere ve kavram gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Aach, (1981)'e göre sanat, soyut doğası gereği soyut kavramların öğrenilmesini ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır (Akt. Platt ve Janeczko, 1991). Sanatsal amaçlı yapılan etkinlikler içinde ebru sanatı da yer almaktadır. Ebru; kire veya benzeri maddelerle yoğunluğu artırılmış su üzerine, özel fırçalar yardımıyla boyaların serpilerek, su yüzeyinde meydana gelen desen dağılımlarının kâğıda geçirilmesiyle elde edilen sanattır. (Arıtan, 1999). Ebru sanatının terapatik açıdan olumlu sonuçlar verdiği deneyimler ile kanıtlanmış olup, estetik geliştirme, iletişim becerisini artırma, zamanı doğru kullanma, motivasyon, yaratıcılık, sabır ve disiplinin artmasına katkı sağladığı ek olarak stres ve kaygı gibi psikolojik sorunların aşılmasına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (İçel, 2014). Ebru aynı zamanda sanat terapi yöntemi olarak ta ele alınmaktadır. Ebru ile uğraşma, kronik hastalığı olan bireyde stres kontrolüne yardımcı olma, yaratıcılık kazandırma, özgüven geliştirme, motivasyon sağlama ve motivasyonun sürmesini sağlamaktadır (Gür, 2012). Ayrıca sabır, hoşgörü, anlayış, yaratıcılık, güven duygusu, yeni ürünler ortaya çıkarma, farklı bakış açıları geliştirme, özgüven duygusu geliştirmeye yardımcı olmakta, aynı zamanda el becerilerini geliştirerek el ve parmak

kaslarını güçlendirmektedir. Kendiyle barışık olma, sosyalleşme, okul başarısını olumlu yönde etkileme, farklı bakış açıları geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Kaya, 2012).

Normal gelişen bireyler boş zaman becerilerini genellikle doğrudan ya da dolaylı olarak gözlem yaparak, deneme yanılma yoluyla çevrelerinden öğrenebildikleri halde zihinsel yetersizliği olan bireyler bu becerileri kendi başlarına öğrenmekte güçlük yaşamaktadırlar. Boş zaman becerilerinin zihinsel yetersizliği olan bireylere spesifik olarak öğretilmesi gerekmektedir (Scheuermann ve Webber, 2002). Zihinsel yetersizliği bireylere boş zaman becerilerinin öğretimini hedefleyen araştırmalar incelendiğinde; düğme dikme becerilerinin öğretiminde (Demir, 1996), dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini (Özokçu 1997), bowling becerisinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini (Zhank, Cote, Chen ve Liu, 2004), goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğini (Eratay ve Güler Özkan, 2004), kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini (Aslan ve Eratay, 2009), örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini (Çankaya ve Eratay, 2011), boş zaman becerilerinin öğretimi için bir öğretim paketinin etkililiğini (Eratay, 2013), Chan, Lambdin, Graham, Fragale ve Davis (2014) bir video oyunu olan “Angry Birds” oynayarak i pad kullanmayı, bilgisayarda eğitsel CD’yi açarak izlemeyi (Gökmen, Tekinarslan ve Tekinarslan, 2015), bowling oynama becerisini eş zamanlı ipucu ile öğretmeyi (Eldeniz-Çetin ve Çay (2016) inceleyen araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde alan yazında zihinsel yetersizliği olan bireylere el işine, spora ve teknolojiye yönelik boş zaman becerilerinin öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan yöntemler içerisinden gözleyerek öğrenmeyi içeren modellerle öğretim oldukça önemlidir (Sherer, Pierce, Parderes, Kisacky, Ingersoll ve Schreiber, 2001). Modellerle öğretime teknoloji entegre edilerek günümüzde video modellerle öğretim de kullanılmaktadır. Video modellerle öğretim; bireyin bir model tarafından yapılan hedef davranışı izleyerek o hedef davranışa ilişkin becerileri gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Sturmey ve Fitzer, 2007). Tanımdan da anlaşıldığı gibi bireyin videoyu izlediği aracın önüne oturması, model tarafından gerçekleştirilen beceriyi izleyip daha sonra bu beceriyi sergilemesi video modellerle öğretim olarak ifade edilebilir.

Video modellerle öğretim, zaman ve maliyet açısından ekonomiktir. Öğretim ortamı hızlı ve kolay hazırlanabilir, hedef davranış sergilenene kadar video model tekrar tekrar kullanılabilir, aynı video model kullanılarak birden fazla bireye öğretim yapılabilir, hazırlanan video görüntülerinde teknoloji desteği ile istenilen özellikler eklenip çıkarılabilir, çekimler istenilen düzeyde olana kadar video çekimleri yapılabilir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000).

Genç Tosun ve Kurt (2014) a göre video modellerle öğretim, video görüntülerini hazırlama ve video modellerle öğretimi uygulama olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Gül ve Vuran (2010)’ a göre video modellerle öğretim on iki aşamada uygulanmaktadır. (a) Hedef davranışın belirlenmesi, (b) Araştırma için gereken izinlerin alınması, (c) Ebeveyn ile iletişim kurarak çocuğun gözlenmesi, (d) Modellerin seçimi ve eğitimi, (e) Araç-gereç ve ortamın hazırlanması, (f) Hedef davranışların kaydedilmesi, (g) Videoların düzenlenmesi, (h) Başlama düzeyi verilerinin toplanması, (i) Videonun izletilmesi, (j) Uygulama verisinin toplanması ve grafikleştirilmesi (k) İzleme ve genelleme verilerinin toplanması, (l) Gözlemciler arası güvenilirlik, uygulama

güvenirliliği verilerinin toplanması ve sosyal geçerlik verisinin toplanması aşamalarından oluşmaktadır.

Video model ile öğretimin temelinde gözleyerek öğrenme yer almaktadır. Gözleyerek öğrenme, bilgi ve becerilerin öğretimi yapılmadan ya da sonucu yaşayarak öğrenmesi gerekmeden model olan kişinin sergilediği davranışları gözleyerek öğrenmelerini kapsamaktadır (Halisküçük, 2007). Video modelle öğretim, bireyin taklit edip uygulayacağı video kaydının bireye seyrettirilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Birey hedef davranışları gerçekleştiren modelin video kaydını gözler ve ardından bu davranışları tekrar eder. Yani, video kaydındaki model tarafından gösterilen davranış ya da bu davranışa benzer davranışlar birey tarafından yapılır.

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimde video model kullanılarak yapılan araştırmalar incelendiğinde; aparatif yiyecek hazırlama (Rehfeldt, Dahman, Young, Cherry ve Davis, 2003), kahve hazırlama ve servis yapma ve sosyal etkileşime girme (Bidwell ve Rehfeldt, 2004), bankamatikten para çekme ve alışveriş yapma (Alberto, Cihak ve Gama, 2005), mikro dalga fırında pizza yapma, çamaşır katlama ve masa temizleme (Laarhoven ve Laarhoven-Myers, 2006), makarna pişirme (Halisküçük, 2007), çamaşır yıkama (Horn, Miltenberger, Weil, Mowery, Conn ve Sams, 2008), yangın söndürme (Mechling, Gast ve Gustafson 2009), otel kat hizmetlerinin öğretiminde (Değirmenci, 2010), günlük yaşam becerilerinin (Öncül ve Yücesoy Özkan, 2010), kredi kartı kullanma (Mechling, Gast, Barthold, 2010), bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde (Kuratoğlu, 2015) ve basit yiyecek hazırlama becerisinin öğretiminde (AL-Salahat, 2016) kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde video modelle öğretimin genellikle günlük yaşam becerilerinin öğretiminde kullanıldığı görülmektedir.

Video modelle öğretim hem öğrenci hem de uygulayıcı açısından oldukça faydalıdır. Öğrenci açısından, iki duyuya birden hitap etmesi (hem görme, hem de işitme) öğrenmeyi kolaylaştırmakta aynı zamanda öğrenciler için çok çekici olan teknolojiyi kullanmaya fırsat vermesi öğrencilerin motivasyonunu yükseltmektedir. Günümüzde teknoloji temelli eğitim materyallerinin öğrenciler tarafından izlenerek, sergilenmesine fırsat vermesi açısından da eğitime olumlu yönde katkılar sağlamaktadır. Uygulayıcı açısından ise zaman ve maliyet açısından oldukça ekonomiktir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere video modelle boş zaman becerilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalar incelendiğinde; resim yapma, müzik dinleme ve dijital fotoğraf çekme (Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013), i pod kullanma becerisinin (Hammond, Whatley, Ayres ve Gast 2010) öğretiminin yapıldığı görülmüştür. Boş zaman becerileri içerisinde yer alan sanatsal bir faaliyet olan ebru yapma becerisinin öğretimini video model kullanılarak öğretmeyi hedefleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylere ebru yapma becerisinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiği incelenmiştir.

Bu çalışmanın genel amacı zihinsel yetersizliği olan bireylere boş zamanlarını değerlendirmek için sanatsal becerilerden biri olan ebru yapma becerisinin video modelle öğretiminin etkililiğini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Zihinsel yetersizliği olan bireylere video modelle öğretim ebru yapma becerisinin öğretiminde etkili midir?
2. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, video modelle ebru yapma becerisinin öğretimi sonlandıktan 1,3 ve 4 hafta sonra beceriyi sürdürmekte midir?
3. Katılımcıların annelerinin çocuklarının öğretim sonunda kazandığı becerilere ve yönetime yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde 11. sınıfa devam eden, yaşları 16 ile 18 arasında değişen 2 si kız, 1 i erkek toplam 3 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıları belirlemek için bir takım önkoşul beceriler belirlenmiştir. Bu önkoşul becerilere sahip fakat ebru yapmayı bilmeyen, araştırmaya katılmaya gönüllü üç zihinsel yetersizlik tanısı olan birey araştırmanın katılımcısı olarak belirlenmiştir. Ön koşul beceriler; kendini sözlü olarak ifade etme, dikkatini en az 5 dakika süreyle görsel ve işitsel olarak bir etkinliğe yöneltme, motor davranışları takip etme ve taklit etme, sözel yönergeleri yerine getirme, renkleri ayırt etme ve ebru setinde bulunan araç gereçlerin ismini söylemedir (Kağıt, boya, fırça, biz, ebru teknesi vb). Araştırmaya başlamadan önce katılımcının ailesi ile görüşülmüş, araştırma süreciyle ilgili bilgi verilmiş ve deneklerin çalışmaya katılımları konusunda gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılar için Filiz, Tuğçe ve Rıza kod isimleri kullanılmıştır.

Ortam

Araştırmanın başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 8 teklili sıra, bir öğretmen masası ve dolabı vardır. Öğretim oturumları öğretmen masasında gerçekleşmiştir. Öğrenci videoyu rahatça izleyebileceği şekilde öğretmen ile yan yana konumlanmış ve üzerinde bilgisayar ekranı (videonun izleneceği) olan masanın karşısına oturmuştur. Uygulama oturumlarında araç-gereçler öğretmen masası üzerinde hazır bulunmuş ve öğrenci ayakta, malzemeleri rahat kullanacak şekilde konumlanmıştır. Araştırma boyunca oturumların nasıl uygulandığı ve katılımcının tepkileri, hem uygulamacıyı hem de katılımcıyı kaydedecek açıyla video kamera yerleştirilmiştir. Tüm oturumlar video kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Araç Gereçler

Araştırmada araç-gereç olarak öğretim oturumlarında kullanılmak üzere ebru yapma becerisi öğretim videosu ve ebru yapma becerisi için gerekli olan araç gereçler kullanılmıştır.

Öğretimde kullanılacak videonun hazırlanmasında iki esas dikkate alınmıştır. 1. videoda kullanılacak model, alan yazına göre kişinin kendisi, yetişkin veya akran olabilmektedir (Genç Tosun ve Kurt, 2013). Bu araştırmada yetişkin model kullanılmıştır.

2. Video çekimleri bireyin beceriyi kendi bakış açısından görmesini sağlayacak şekilde ya da başkasının bakış açısı temel alınarak çekilebilir. Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan katılımcıların, başkasının bakış açısından çekilen videoyu kendi açılarından sergilemeye transfer etmeleri güç olacağı için video görüntüleri kendi bakış açıları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Kendi bakış açısı dikkate alınarak hazırlanan videoda modelin tüm vücudunun görünmesinden ziyade ebru yapma becerisi için gerekli olan el hareketlerini ve işlemlere odaklanan görüntüler hazırlanmıştır. Yetişkin model kullanılarak, kendi bakış açısıyla, ebru yapma beceri analizindeki on dokuz beceri basamağını içeren video öğretim oturumunda kullanılmıştır.

Araştırmada ayrıca boya, fırça, ebru teknesi, biz, ebru kağıtları, jelden oluşan ebru seti, peçete ve masa kullanılmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli, bir bağımsız değişkenin etkililiğinin üç farklı katılımcı üzerinde incelendiği araştırma modelidir (Tekin-İftar,2012). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni bireylerin ebru yapma becerisini doğru sergileme düzeyleri, bağımsız değişkeni ise video modelle öğretimdir.

Veri Toplama Araçları

Başlama düzeyi, öğretim değerlendirmeleri, yoklama ve izleme oturumlarında veriler ebru yapma becerisi veri kayıt formu kullanılarak toplanmıştır. Ebru yapma becerisi veri kayıt formu özel eğitimde çalışan ve bir de el sanatları uzmanı olmak üzere toplam iki uzmanın görüşü alınarak son hali verilmiştir.

Form hazırlanırken öncelikle ebru yapma becerisi analiz edilmiştir. Ebru yapma beceri analizi 19 basamaktan oluşmaktadır. Ebru yapma becerisinin analizi aşağıda yer almaktadır.

Ebru Yapma Beceri Analizi

1. Boyayı baş ve işaret parmaklarının arasında tutar.
2. Boyayı çalkalar. (Bu işlemi tüm boyalar için yapar)
3. Boyanın kapağını açar. (Bu işlemi tüm boyalar için yapar)
4. Kullanacağı boyaları seçer.
5. Seçtiği boyaların içine fırçaları koyar.
6. Fırça ile boyayı karıştırır.
7. Fırçadaki boyayı kullandığı elinin baş ve işaret parmağı ile sıyırır.
8. Parmaklarında kalan boyayı bir peçeteye siler
9. Fırçanın sapını diğer elinin işaret parmağının üzerine gelecek şekilde ebru teknesinin üzerinde tutar.
10. Fırçanın sapını diğer elinin işaret parmağına hafifçe vurarak boyayı suyun üzerine damlatır.
11. Ebru suyunun üzerine boya yayılınca kadar boyayı serpmeye devam eder.
12. Fırçayı boyanın içine bırakır.
13. Seçtiği iki farklı renkte boya ile de aynı işlemi tekrar eder.(5. Basamaktan itibaren)
14. Biziye, suyun üzerinde istediği şekilde hareket ettir.(çapraz, spiraller, yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarıya, daireler)
15. Ebru kağıdını yavaşça suyun üzerine bırakır.
16. Biz yardımıyla kağıdın kendine yakın olan köşesini hafifçe kaldırarak kağıdı tutar.
17. Kağıdın köşelerini tekneye değdirerek yavaşça kendine doğru çeker.
18. Boyalı kısım üste gelece şekilde kağıdı çevirir.
19. Kağıdı düz bir zemine kurumaya bırakır.

Ebru yapma becerisi veri kayıt formu hazırlanmıştır. Ebru yapma becerisi veri kayıt formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kimlik bilgileri; öğrenci adı soyadı, tarih, uygulayıcının adı-soyadı yer almaktadır. İkinci bölümde ise üç sütun bulunmaktadır. Bunlar; beceri analizindeki basamakların yer aldığı ve bu basamakları tekli fırsat yöntemine göre sergileyip sergilemediklerini işaretlemek için gerekli olan bölüm ve açıklamaları kapsamaktadır. Hazırlanan bu form başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulaması Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun olup, yedi yıllık özel eğitim alanında öğretmenlik deneyimi bulunan bir özel eğitim alanı öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir.

Araştırma modeli olarak denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modelinin uygulanmasında öncelikle, deneklerin ebru yapma becerisine ilişkin performansını belirleyebilmek amacıyla öğretime başlanacak öğrencinin başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Başlama düzeyi verilerini toplamak amacıyla her öğrenci için veri kayıt formu hazırlanmış, veriler bireysel oturumlarda toplanmış ve ilgili kısma kaydedilmiştir. Uygulamacı tarafından başlama düzeyi verisi alınırken katılımcılara öğretim videosu izlettirilmeden “ebru yap” yönergesi verilmiş ve öğrencinin doğru yaptığı her aşama veri kayıt formuna + işareti konmuş ve devam et yönergesi sunulmuştur. Yapamadığında ise – işareti konmuştur. Birinci öğrenci için başlama düzeyinde üç oturum ard arda kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmıştır. İlk öğrenci için başlama düzeyi verileri toplanmaya başlandığında diğer iki öğrenci için birer oturum yoklama verisi alınmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin %80’i kabul edilebilirlik aralığında yer aldığı zaman, başlama düzeyi verileri kararlı kabul edilmiştir (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997). Birinci öğrenci ile öğretime geçildiğinde diğer iki öğrenci için tekrar yoklama verisi toplanmıştır ve ilk öğrencide %80 ölçütü karşılayan veri sağlandığında ikinci öğrenci ile başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmış ve üçüncü öğrenci ile de tekrar yoklama verisi alınmıştır. Yoklama oturumlarında, “ebru yap” yönergesinden sonra öğrencinin bağımsız olarak gerçekleştirdiği basamaklarda kayıt formuna + işareti konmuştur. Öğrencinin yapamadığı ya da yardımla yaptığı basamaklar için ilgili sütuna – işareti konmuştur. İkinci öğrenci ile öğretim oturumlarında % 80 ve üstü ölçütü karşılayan veriye ulaşıldığında ilk öğrencide izleme oturumu alınmış, üçüncü öğrencide başlama düzeyi verileri toplanmaya başlanmıştır. Öğretim oturumları araştırmanın yürütüldüğü sınıfta tüm beceri yöntemi ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Üçüncü öğrenci %80 ve üzerinde üç kararlı veri elde edildikten sonra öğretime son verilmiş ve öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra izleme oturumu alınmıştır.

İzleme oturumları, katılımcıların kendisine öğretilen beceriyi öğretim sona erdikten sonra 1. 3. ve 4. haftalarda yerine getirip getirmediğini görmek amacıyla yapılmıştır. İzleme oturumları başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenmiştir. Video izletilmeden katılımcılara sadece sözel olarak “ebru yap” yönergesi verilmiştir. Öğrencilerin izleme oturumlarında ebru çalışmasına örneğin; “Aaa Filiz, çok güzel oldu. Sende beğendin mi?” ortaya çıkan ürünün beğenildiğini belirten sözel övgülerle pekiştirilmiştir.

Video modellerle öğretim kullanılırken şu süreç izlenmiştir: Uygulamacı “Filiz, hadi ebru yapmayı öğrenelim.” diyerek bireyin dikkatini çalışmaya yönlendirmesini sağlamış ve “Seninle önce bilgisayardan nasıl ebru yapılacağını izleyelim. Dikkatlice izliyorsun” dedikten sonra videoyu açmıştır. Video belirli noktalarda durdurularak öğrenciye açıklamalar yapılmıştır. Yazılı hiçbir yönergeye yer verilmemiştir birey tüm beceri basamaklarını izledikten sonra uygulamaya geçilmiştir. Uygulamada bireye “hadi şimdi videoda gördüğün şekilde ebru yap” denmiştir. Beceri basamakları öğrenci tarafından doğru olarak gerçekleştirildiğinde “Aferin, çok güzel” şeklinde öğrenci davranışı sözel olarak pekiştirilmiştir. Öğrenci ebru yapma becerisindeki basamağı yanlış sergilediğinde, ebru yapma uygulamasına son verilip ebru yapma videosu baştan sona kadar öğrenciye

izletilmiştir. Video izlendikten sonra ebru malzemelerinin olduğu masaya geçerek öğrencinin izlediği şekilde ebru yapması istenmiştir. Öğrencinin doğru yaptığı her davranış sözel olarak pekiştirilmiştir. Yanlış yaptığında ise öğretim sona erdirilmiştir. Öğretime ilişkin veriler bir sonraki öğretim oturumunun hemen öncesinde, başlama düzeyindeki uygulamalar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar üç gün ard arda % 80 üstü ölçüt karşılandığında öğretim oturumlarına son verilmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Bunlar: 1. Gözlemciler arası güvenirlilik verisi ve 2. Uygulama güvenirliliği verisidir.

1) Gözlemciler arası güvenirlilik

Gözlemciler arası güvenirlilik, iki bağımsız gözlemcinin birbirinden bağımsız ancak eşzamanlı olarak hedef davranışın gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıdır. Tek denekli araştırmalarda gözlemciler arası güvenirliliğin en az % 80 olması öngörülmektedir (Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın gözlemciler arası güvenirlilik verileri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim bölümünde çalışan, video model yöntemi hakkında bilgi sahibi doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı tarafından toplanmıştır. Video kayıt altına alınan tüm oturumların %30 unda toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri % 98 olarak hesaplanmıştır.

2) Uygulama Güvenirliliği

Uygulama güvenirliliği, uygulamacının gerçekleştirdiği uygulamanın hazırlanan uygulama planına ne ölçüde uygunluk gösterdiğini belirlemektir. Uygulama güvenirliliği verileri, “Gözlenen uygulamacı davranışı / Planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü ile hesaplanmıştır. Araştırmada uygulama oturumlarının en az % 30’unda uygulama verisi toplanması uygun görülmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmanın uygulama güvenirliliği verileri video modellerle öğretim hakkında bilgisi olan doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı tarafından Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu kullanarak, video ile kayıt altına alınan tüm oturumların %30 unda hesaplanmıştır. Uygulama Güvenirliliği %95 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

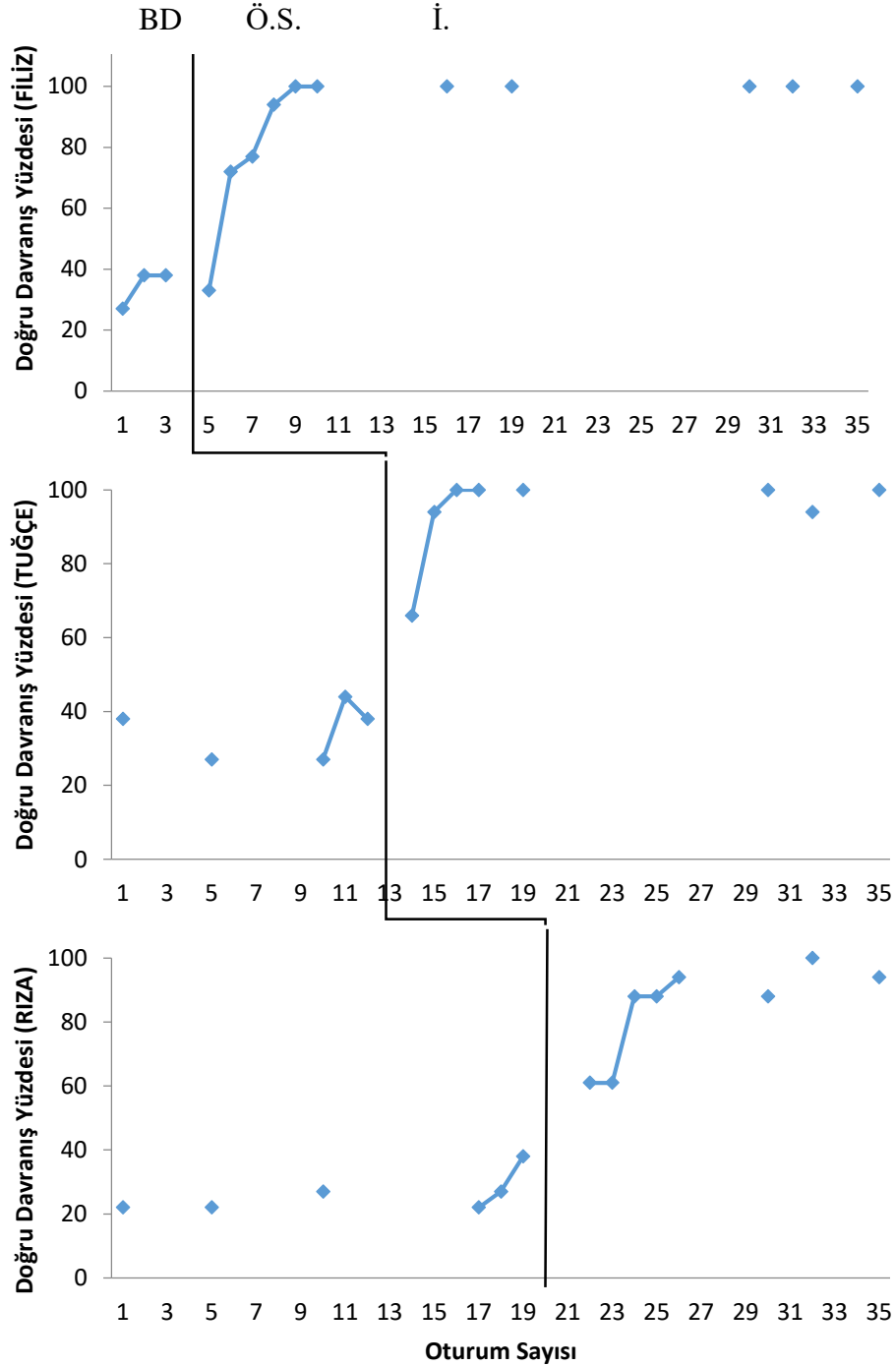
Bu araştırmada veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların başlama düzeyi, öğretim oturumları, yoklama denemeleri ve izleme oturumlarının sonunda veri kayıt formlarındaki doğru tepki sayısı yani + işaretlerinin sayısı, beceri analizindeki toplam basamak sayısına bölünüp, 100 ile çarpılarak doğru tepki verdiği basamakların yüzdesi bulunmuş ve grafiğe kaydedilmiştir.

Araştırmada katılımcıların annelerinin öğretilen beceri ve beceri öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik elde edilen sosyal geçerlik verileri ise betimsel olarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Zihinsel yetersizliği olan bireylere ebru yapma becerisinin öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiğine ilişkin bulgular Grafik 1 de yer almaktadır. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise değerlendirme oturumlarında katılımcıların gösterdikleri doğru tepki yüzdelerini göstermektedir. Elde edilen veriler başlama düzeyi, uygulama, yoklama ve izleme oturumları olmak üzere dört aşamada incelenmiştir. Yoklama verileri katılımcıların yoklama denemelerinde gösterdikleri tepkilerden;

uygulama verileri, katılımcıların öğretim sonu değerlendirme oturumlarında gösterdikleri tepkilerden; izleme oturumları ise, katılımcıların öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında gösterdikleri tepkilerden oluşmaktadır. Katılımcılara ilişkin başlama düzeyi verileriyle öğretim sonundaki ve izleme oturumlarındaki değerler önemli derecede farklılaşmış ve katılımcılar beceriyi hedeflenen düzeyde doğru olarak yerine getirmişlerdir.



BD: Başlama Düzeyi ÖS: Öğretim Süreci İ: İzleme

Grafik 1. Filiz, Tuğçe ve Rıza için ebru yapma becerisinin öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiğine yönelik başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumları doğru tepki yüzdeleri

Ebru yapma becerisinin öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiğine yönelik bulgular

Filiz'in Video Modellerle Ebru Yapma Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkililik Bulguları

Filiz'in video modellerle öğretimi gerçekleştirilen ebru yapma becerisine yönelik başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri grafik 1 de görülmektedir. Başlama düzeyinde ortalama % 34 (başlama düzeyindeki üç oturumun doğru davranış yüzde ortalaması) doğru davranış yüzdesi göstermiş ve öğretimde %100 e ulaşmıştır. Filiz için toplam 6 öğretim oturumu düzenlenmiştir.

Tuğçe'nin Video Modellerle Ebru Yapma Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkililik Bulguları

Tuğçe'nin video modellerle öğretimi gerçekleştirilen ebru yapma becerisinin; başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri grafik 1 de görülmektedir. Başlama düzeyi verilerinin ortalaması %36 dır ve öğretimler de öğrenci %100 e ulaşmıştır. Tuğçe için toplam 5 öğretim oturumu düzenlenmiştir.

Rıza'nın Video Modellerle Ebru Yapma Becerisinin Öğretimine Yönelik Etkililik Bulguları

Rıza'nın video modellerle ebru yapma becerisinin öğretimine yönelik, başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve izleme oturumlarında gösterdiği doğru davranış yüzdeleri grafik 1 de yer almaktadır. Başlama düzeyi verilerinin ortalaması % 29 iken, öğretimde başarı yüzdesinin %94 düzeyine yükseldiği görülmektedir. Rıza için toplam 5 öğretim oturumu düzenlenmiştir.

Filiz, Tuğçe ve Rıza'ya yapılan öğretim oturumları sonucunda, her üç katılımcının video model kullanılarak ebru yapma becerisini öğrendikleri bulgulanmıştır.

Video modellerle ebru yapma becerisinin öğretimi bittikten bir, üç ve dört hafta sonraki izleme bulguları

Bu araştırmada izleme oturumları katılımcıların video modellerle ebru yapma becerisinin öğretimi tamamlandıktan sonra öğrenilen beceriyi ne düzeyde koruduklarını belirlemek üzere, öğretim sona erdikten bir, üç ve dördüncü haftanın sonunda düzenlenmiştir. Grafik 1 de görüldüğü gibi bütün katılımcılar öğretim tamamlandıktan bir, üç ve dördüncü hafta sonunda da beceriyi korudukları ve beceri analizindeki basamaklara uygun olarak beceriyi sergiledikleri tespit edilmiştir. Filiz öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra ebru yapma becerisini ortalama %100 doğrulukta sergilemiştir. Tuğçe öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra ebru yapma becerisini ortalama %96.6 doğrulukta sergilemiştir. Rıza öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonra ebru yapma becerisini ortalama %95 doğrulukta sergilemiştir.

Katılımcıların Annelerinin Öğretilen Beceri ve Kullanılan Yönteme İlişkin Görüşleri (Sosyal Geçerlik Bulguları)

Katılımcıların annelerinin, çocuklarının ebru yapmayı öğrenmeleri ve kullanılan yöntem hakkındaki görüşleri incelendiğinde, üç annenin de çocuklarının bağımsız olarak ebru yapabileceklerini, ebru yapmayı öğrenmelerinin çocukları için çok faydalı olduğunu, öğretim bittikten sonra da çocuklarının ebru yapmayı unutmadıklarını, öğretim sırasında kullanılan video modelle öğretimin etkili olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların anneleri ebru yapma becerisinin çocuklarına olan katkısını ise, küçük kas gelişimini, dikkatini toplamayı ve sürdürmeyi artırdığı, renk uyumu ve görsel algıların gelişimine yönelik olumlu katkıların olduğunu, çocuklarının ebru yaparken mutlu olduğu, ebru yapımı bittikten sonra ürünlerini(yaptıkları ebruları) sergileyerek öz güvenlerinin geliştiği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan Filiz ve Rıza'nın anneleri ise verilen işleri daha istekli yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılardan Filiz ve Tuğçe'nin annesi, çocuklarının evde de ebru yapmak istediklerini bunun için ebru malzemesi alma konusunda çok ısrarcı olduklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan bireylere ebru yapma becerisinin video modelle öğretiminin etkili olduğunu ve öğretim bittikten bir, üç ve dört hafta sonrasında da kazandıkları beceriyi koruduklarını göstermektedir. Ayrıca araştırmaya katılan zihinsel yetersizliği olan bireylerin annelerinin ebru becerisinin video modelle öğretime yönelik görüşleri incelendiğinde; çocuklarının bağımsız olarak ebru yapabileceğini, bu beceriyi öğrenmelerinin çocuklarına fayda sağladığını, öğretim bittikten sonra kalıcı olduğunu, video modelle öğretim yönteminin etkili olduğunu ifade ederlerken çocuklarına olan katkılarını, özellikle küçük kas gerektiren ve dikkat gerektiren işlere yönelik dikkatinin arttığı, verilen işleri daha istekli yaptıkları ve özgüvenlerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.

Zihinsel yetersizliği olan bireylere video modelle boş zaman becerilerinin öğretiminin yapıldığı araştırmalar incelendiğinde; resim yapma, müzik dinleme ve dijital fotoğraf çekme (Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson, 2013), i pod kullanma becerisinin (Hammond, Whatley, Ayres ve Gast 2010) öğretiminin yapıldığı görülmüştür.

Bu araştırmanın bulguları Chan, Lambdin, Laarhoven ve Johnson (2013)'in araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Chan ve diğerleri (2013), 35 yaşında down sendromundan etkilenmiş bir katılımcıya boş zaman etkinliklerinden resim yapma, müzik dinleme ve dijital fotoğraf makinesi ile fotoğraf çekme becerilerini öğretmişlerdir. Öğretim oturumları bire bir ortamda uygulanmıştır. Uygulama sonrasında katılımcının boş zaman becerilerini video modelle öğrendiği bulgulanmıştır. Chan ve diğerleri (2013)'nin araştırmasına zihinsel yetersizliğe yol açan sendromlardan biri olan down sendromundan etkilenen bir birey katılırken bu araştırmaya zihinsel yetersizlik tanısı olan üç bireyin katılması yöntemin üç farklı bireyde etkili olduğunu göstermesi adına önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın etkililik bulguları Hammond, Whatley, Ayres ve Gast (2010)'nin bulgularını destekler niteliktedir. Hammond ve diğerleri (2010) orta düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip üç öğrenciye video modelle öğretimi kullanarak ipod kullanma becerisini öğretmeyi amaçlamışlardır. Öğretim bire bir ortamda yapılmış olup ipod kullanma becerileri i poddan müzik dinleme, ipod kullanarak fotoğraf çekme ve film izleme becerileri ile sınırlıdır. Araştırmanın sonunda katılımcıların ipod kullanmayı öğrendikleri tespit edilmiştir. Hammond ve diğerleri (2010) üç katılımcıya üç farklı beceriyi katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanarak öğretmişlerdir. Bu

araştırmada ise üç zihinsel yetersizliği olan katılımcıya bir boş zaman becerisi denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılarak öğretilmiştir. Bu açıdan bakıldığında Hammond ve diğerleri (2010)'nin araştırması ile farklılaşmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra öğrendikleri beceriyi korudukları tespit edilmiştir. Hammond ve diğerlerinin (2010) öğretim bittikten sonra aldıkları izlemeye verisinde katılımcıların öğrendiklerinin koruduklarını tespit etmişlerdir. Hammond ve diğerleri (2010)'nin araştırmasında elde ettiği izleme verisindeki kararlılık bu araştırmanın verisini desteklemektedir.

Ebru sanatı öğrencilere yeni şeyler üretebilme imkanı ve mutluluğu sağlamak ve yaptıkları çalışmaların farklılıklarını görerek muhakeme yeteneklerini güçlendirmektedir. Aynı zamanda fiziksel yetersizlik ya da ortopedik engelli bireylerin de rahatlıkla uygulayabileceği ve boş zamanlarını değerlendirebileceği bir etkinliktir (Platt ve Janeczko, 1991; Kürtüncü, Utaş Akhan, ve Çelik, 2014). Etkinlik sırasında ve sonrasında yaptıkları ürünü görmek katılımcılarda doğal pekiştirici işlevi gördüğü için öğrencileri motive etmiş ve öğrenmelerini hızlandırmış olduğu düşünülmektedir.

Video modelle öğretim, kolay uygulanabilme ve çok rahat tekrar edilebilme özelliği taşımaktadır. Ayrıca bir kez hazırlandıktan sonra uygulayan kişiye ek yük getirmeyen bir yöntemdir (Mechling, 2005). Video modelle öğretim bu araştırmada çalışılan ebru becerisinin öğretiminde çok rahat kullanılmış aynı zamanda malzemelerin (boya, ebru suyu) kullanımında da tasarruf sağlamıştır. Teknoloji sayesinde sınıf ortamında ses, ışık, görüntü gibi unsurların kullanımının arttığı ve bu durumun öğrencilerin güdülenmelerini olumlu yönde etkilediği alan yazında belirtilmektedir (Mechlig, 2005). Bu araştırmada teknoloji destekli olan video modelle öğretimin öğrencilerin motivasyonunu artırarak ebru yapma becerisini öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yöntemin etkili olmasında, videodan modeli izlemenin öğrencilere cazip gelmesi, ilgi çekici olması ve öğretim sonunda elde edilen somut ürünün bir bakıma pekiştirici olmasının da etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler boş zamanlarını değerlendirme konusunda sıkıntı yaşamaktadır. Boş zaman değerlendirme etkinliklerinden biriside sanatsal içerikli faaliyetlerdir. Video model yönteminin sanatsal becerilerin öğretiminde etkili olmasının bir çok önemi vardır. Malzemeleri pahalı olan etkinliklerde malzemenin israf edilmeden kullanılması, öğretim için ayrı malzeme harcanmaması ayrıca öğretimin ulaşılması zor olan yerlerde gerçekleşeceği becerilerde kolaylık sağlaması gibi pek çok avantajı vardır. Özellikle sanatsal becerilerde öğrencilerin video izleyerek beceriyi öğrenmeleri onlara diğer sanatsal faaliyetleri de video izleyerek öğrenebilecekleri güvenini ve alt yapısını oluşturacağı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, zihinsel yetersizliği olan bireylere boş zamanlarını değerlendirmek için sanatsal becerilerden ebru yapma becerisinin video modelle öğretimin etkililiğinin incelendiği bu araştırmada; araştırmaya katılan üç zihinsel yetersizliği olan bireyin video modelle öğretim kullanılarak ebru yapma becerisini öğrendikleri, öğrendikleri beceriyi öğretim bittikten 1,3 ve 4 hafta sonra da sürdürdükleri, araştırmaya katılan bireylerin annelerinin öğrenilen beceriye ve yonteme ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu araştırmanın bulguları aşağıdaki koşullarla sınırlıdır ve buna göre değerlendirilmelidir.

1. Araştırma üç zihinsel yetersizliği olan bireyler ile sınırlıdır.

2. Araştırma boş zamanı değerlendirme becerilerinden ebru yapımı becerisi ile sınırlıdır.
3. Araştırma başlama düzeyi, öğretim, yoklama ve izleme oturumları ile sınırlıdır.

Bu araştırmada genelleme verileri toplanmamıştır. Bu eksiklik ileriki araştırmalarda göz önünde bulundurularak ebru yapma becerisinin farklı ortamlarda, farklı objeler üzerine desen çıkarma (cam, ahşap, kumaş vb.) işlemlerinde uygulanabilir. Benzer bir çalışma grup öğretimi düzenlemesiyle planlanabilir, ebru yapımında doğrudan öğretim, yanlışsız öğretim gibi farklı yöntemlerin etkililiği ve verimliliği karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Farklı düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler sanatsal etkinlikler öğretilerek öğrenciler üzerindeki etkisi incelenebilir.

KAYNAKLAR

- AAIDD (2010). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). <https://aaid.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WJBo1huLTIU>
- Alberto, P., Cihak, D. F. and Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 26 (4), 327-339.
- AL-Salahat, M. M. (2016). Using of video modeling in teaching a simple meal preparation skill for pupils of down syndrome. *Journal of Education and Practice*. 7(9) , 82-90.
- Aritan, A. S. (1999). Türk ebru sanatı ve bugünkü durumu. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5, 441-469.
- Aslan, Y. and Eratay, E. (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi* 10(2),1534.
- Bergin, D. (1992), Leisure activity, motivation, and academic achievement in high school students, *Journal of Leisure Research*, 24(3), 225-239.
- Bidwell, M. A. and Rehfeldt, R. A. (2004). Using video modeling to teach a domestic skill with an embedded social skill to adults with severe mental retardation. *Behavioral Interventions*, 19, 263-274.
- Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C. and Davis, T. (2014). A Picture based activity Schedule intervention to teach adults with mild intellectual disability to use an ipad during a leisure activity. *Journal of Behavioral Education*. 23(2), 247-257.
- Chan, J. M., Lambdin, L., Van Laarhoven, T. and Johnson, J. W. (2013). Teaching leisure skills to an adult with developmental disabilities using a video prompting intervention package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48 (3), 412-420.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. and Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (6), 537-552.
- Çankaya, Ö. and Eratay, E. (2011). Zihinsel engelli öğrencilere örgü örme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2):11-34.
- Değirmenci, H. (2010). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği.*

- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, H. (1996). *Zihin engelli öğrencilere düğme dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş düğme dikme becerisi öğretim materyalinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Türkiye.
- Eldeniz Çetin, M., and Çay, E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bowling becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucunun etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (9), 441-455.
- Eratay, E. (2013). Effectiveness of leisure time activities program on social skills and behavioral problems in individuals with intellectual disabilities. *Educational Research and Reviews*, 8(16), 1437.
- Eratay, E., and Güler Özkan, A. (2004). Goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği. *XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Ankara: Kök Yayıncılık. 177-187
- Genç Tosun, D. and Kurt, O. (2014) Otizm Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 15(3), 37-49.
- Gökmen, C., Tekinarslan, E. and Tekinarslan, İ., Ç., (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bilgisayarda eğitsel CD izleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 190-217.
- Gül, S. O. and Vuran, S. (2010). Sosyal becerilerin öğretiminde video model yöntemiyle yürütülen araştırmaların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 217 274
- Gür, Ç. (2012). Turkish marbling and gifted children. *International Journal of Learning and Development*, 2 (6), 86-92.
- Gürsel, O. and Ergenekon, Y. (2001). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi, *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, Antakya-Hatay.
- Halisküçük, S. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Hammond, D., L., Whatley, A., D., Ayres, K., M. and Gast, D., L. (2010). Effectiveness of video modeling to teach ipod use to students with moderate intellectual disabilities, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 525–538.
- Hofferth, S. L. and Curtin, S. C. (2005). Leisure time activities in middle childhood. In K. A. Moore, & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. (pp. 95-110). New York, NY, US:
- Horn, J. A., Miltenberger, R. G., Weil, T., Mowery, J., Conn, M. and Sams, L. (2008). Teaching laundry skills to individuals with developmental disabilities using video prompting *International Journal of Behavioral Consultation & Therapy*, 3(4), 279-286.
- İçel, B. (2014). *Renklerin Su Üstündeki Kutsal Dansı: Ebru Sanatı*. <http://bahadiricel.wordpress.com/2009/01/03>, E.T. 12.05.2017.

- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Karaküçük, S. (2008). *Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme*. Ankara: Gazi Yayınevi
- Kaya, S. (2012). Ebru Sanatının Çocuklar Üzerindeki Rolü ve Düzce İstiklal Anaokulu Örneği. *Akdeniz Sanat Dergisi*, 10, 45-54.
- Kılbaş, Ş. (2004). *Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme*. Ankara: Nobel
- Kırcaali- İftar, G. and Tekin, E. (1997). *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Kurtoğlu, S. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere bankamatikten para çekme becerisinin öğretiminde bilgisayar destekli video öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Kürtüncü, M., Utaş Akhan, L., and Çelik, S. (2014). Geleneksel Türk Ebru Sanatının kronik hastalığı olan çocukların terapisi üzerine etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 598-608.
- Laarhoven, T. V. and Laarhoven-Myers, T.V. (2006). Comparison of Three Video-based Instructional Procedures for Teaching Daily Living Skills to Persons with Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4), 365–381
- Leyser, Y. and Cole, K. B. (2004). Leisure preferences and leisure communication with peers of elementary students with and without disabilities Educational implications. *Education* 124(4):595-604
- Majnemer, A. (2009). Promoting participation in leisure activities: Expanding role for pediatric therapists. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 29, 1–5.
- Mechling, L. C., Gast, D. and Barthold, S. (2004). Multimedia instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality*, 1, 239– 254.
- Mechling, L. C., Gast, D. L. and Gustafson, M. R. (2009). Use of video modeling to teach extinguishing of cooking related fires to individuals with moderate intellectual disabilities. *Education And Training in Developmental Disabilities*, 67-79.
- Mechling, L. C. (2005). The effects of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review, *Journal of Special Education Technology*, 20 (2), 25–36.
- Öncül, N. and Özkan-Yücesoy Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (3), 143–156
- Özokçu, O. (1997). *Zihin engelli çocuklara dikiş dikme becerilerinin kazandırılmasında model olma ve sözel ipucuyla sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara. Türkiye..
- Platt, J. M. and Janeczko, D. (1991). Adapting art instruction for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 10-12.
- Rehfeldt, R. A, Dahman, D., Young, A., Cherry, H. and Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling, *Behavioral Interventions*, 18 (3), 209–218.
- Scheuermann, B. and Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning Inc.
- Sherer, M., Pierce, K., Parades, S., Kisacky, L. K., Ingersoll, B. and Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology, *Behavior Modification*, 25 (1), 140–158.

- Sturme, P. and Fitzer, A. (2007). *Autism spectrum disorders*. PRO-ED: USA.
- Tekin- İftar, E. (2012). Davranış kayıt teknikleri. E. Tekin- İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* içinde (ss. 69-103) Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Zhang, J.,Cote, B., Chen. and Liu., J. (2004). The effect of a constant time delay procedure on teaching adult with severe mental retardation a recreation bowling skills. *Physical Educator*, 61(2). 63-74.

Extented Abstract

Introduction

Free time can be described as a period of time remaining after having fulfilled the everyday responsibilities; and it is spent with activities which make us happy. It is also defined as recreation and leisure time. Activities engaged for the effective use of free time are referred to as free time skills. Developing free time skills is significant to feel more comfortable and therefore become more useful individuals for public with the ability to preserve emotional and psychological health.

Individuals with normal development usually utilize their free time skills with activities they enjoy after direct or indirect observations and trial-and-error method. On the other hand, individuals who lack normal development and have special needs or those with intellectual disabilities have difficulties in figuring out their free time skills. Therefore, they usually spend their free time watching TV quiescently. Teaching free time skills to individuals with intellectual disabilities in order to turn the passive free time into something more productive and efficient has become subject to various researches.

Main aim of this study is to analyze the effectiveness of teaching marbling skill with video modeling method on individuals with intellectual disabilities, in order to reclaim their free time. For this purpose, answers to the following questions are sought:

1. Is video modeling teaching for mentally deficient individuals effective on teaching marbling skill?
2. Do mentally deficient individuals pursue the skill of marbling 1, 3 and 4 weeks after having been taught marbling skill with video modeling?
3. What are the opinions of mothers of students who participated in the study, on the skills gained at the end of the education?

Method

The research consists of 3 participants who study 11th grade at Düzce Special Education Vocational Training Center with the diagnosis of mental deficiency, and volunteered to participate in the study. 2 of the participants are females and 1 of them is male.

Base level, teaching, probing and monitoring sessions of the research took place in the students' own classes. Teaching sessions were held at teacher's desk.

For the purpose of instruction, there was 1 marbling set containing paints, brushes, marbling board and awl, marbling papers, gel, napkin and a table. In order to use in teaching, a video was shot from the student's perspective, in order to demonstrate the marbling process clearly.

In the study, among single subject research models, multiple probe model with inter-subject empirical probe was used. Dependent variable of this research is the

individuals' true display of marbling skills; while the independent variable is its video modeling teaching.

A data-recording form containing the sub-stages of marbling skills was prepared in order to utilize on base level, teaching assessment, probing and monitoring sessions.

Data of the research is analyzed through graphical analysis method. At the end of base level, teaching session assessments, probing tests and monitoring sessions, number of stages with true reactions; in other words, stages with + symbol, were divided to the total number of stages in skill analysis, and therefore the percentage of stages with the subject's true reaction is obtained and recorded to the graph.

Findings

Filiz; At base level, she revealed %34 (obtained by calculating the average of the true behavior of three testing shown on base level) true behavior and reached %100 in teaching. It is observed that the student fulfills the skill with % 100 accuracy in monitoring and probing trials. A total of 14 sessions were held for Filiz.

Tuğçe; average of her base level data is % 36 and the student reached up to %100 in teachings. It is observed that out of 3 monitoring sessions, in the second session, she fulfilled the skill with % 100 on % 94 value. A total of 13 sessions were held for Tuğçe.

Rıza; while the average of base level data was % 29, the student was observed to have reached % 94 success level in teaching. It is also found that in three monitoring sessions after the teaching, the student fulfilled the skill by % 94 in the second monitoring data and with % 100 accuracy in the other two. A total of 14 sessions were held for Rıza.

Social validity findings of the research revealed that regarding the marbling teaching with video modeling, mothers are on a positive opinion that their children have developed certain muscle skills with this study and it increased their self-confidence and attention to the activity.

Discussion

At the end of the research, it is found out that video modeling teaching of marbling to individuals with intellectual disabilities is effective and that they preserve the skills they have acquired one, three and four weeks after the teaching process. Analysis of the opinions of mothers on marbling teaching with video modeling revealed that they think their children are able to marble independently; gaining this skill is beneficial for them; it is a permanent skill; and that the video modeling teaching method is effective. They also stated that it contributed to their children's development; in terms of certain muscle skills particularly, increased their attention and willingness towards activities and tasks; as well as their self-confidence.

When the researches on video modeling teaching of free time skills to individuals with intellectual disabilities are analyzed; it is found that it is in parallel with the findings of studies where teaching sessions in painting, listening to music, digital photography (Chan, Lambdin, Laarhoven and Johnson, 2013) and ipod using skills (Hammond, Whatley, Ayres and Gast 2010) are conducted. This study is authentic in terms of focusing on marbling which is an artistic free time activity, differently from those focusing on painting, listening to music, photography and ipod use.

Findings of the research are limited within the below-mentioned criteria and must be evaluated accordingly.

1. The study is limited with three individuals with intellectual disabilities.
2. Out of all free time skills and activities, the study is limited within marbling only.

3. The study is limited within base level, probing and monitoring sessions.

This study does not contain generalization data, which is the limitation of the research. By taking this into account in the following studies, environment and material generalization of the marbling skill can be reviewed. It can be designed with a similar group or its effectiveness can be compared to other methods. Its effectiveness can also be searched by its application to students with different levels of mental deficiency. It can shed light on different artistic activity studies for the recreation of free time. In this respect, this study is thought to be contributory for the body of literature and for those working in the related field. Also, it will serve as a sample to instructors who are eager to teach such activities to their students.

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE PROJE YARIŞMALARINI HAKKINDAKİ TUTUMLARINI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK EĞİTİMİN ETKİLERİNİN İNCELENMESİ¹

ANALYSIS OF THE EFFECTS OF THE TRAINING ON THE DEVELOPMENT OF THE ATTITUDES OF ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS' TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH AND PROJECT COMPETITIONS

Alptürk AKÇÖLTEKİN

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Ardahan Üniversitesi, Türkiye
E-posta:alp7501@gmail.com

Selin AKÇÖLTEKİN

Beden Eğitimi Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Türkiye
selinnn_9@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine bilimsel araştırma yöntemleri ve proje hazırlama süreci hakkında eğitim vererek, öğretmenlerin bilimsel araştırmalar ve düzenlenen proje yarışmaları konusunda olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Araştırma deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu ön test-son test modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak (Tortop, 2013a) tarafından geliştirilen “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” ve Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen ve Akçöltekin (2016) tarafından 378 öğretmen ile uyarlama çalışması yapılan “Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama grubunu, Ardahan Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ilkokul ve ortaokullarda farklı branşlarda görev yapmakta olan 185 öğretmen oluşturmaktadır. Yürütülen 8 saatlik uygulama sonucu, öğretmenlerin hem bilimsel araştırmalara hem de proje yarışmalarına yönelik tutumlarında son test puanları lehine anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Uygulama sonucu, öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik genel tutumları ile birlikte, proje yarışmalarının öğrenci gelişimi için önemli olduğu, eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir ögesi olduğu, öğrencilerin olumsuz davranışlarını olumlu yönde değiştirdiği, projelerin değerlendirilmesine yönelik tutumları ve son olarak düzenlenen proje yarışmalarında mentor olarak yer almaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre değişimi incelendiğinde, uygulama sonucunda bayan öğretmenlerin ve yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin, proje yarışmalarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştireceği ve proje yarışmalarına mentor olarak katılmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucu elde edilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesiyle birlikte, öğretmenlerin araştırmacılara ve bilimsel araştırmalara karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim düzeylerine göre değişimi incelendiğinde; bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla uygulama sonunda bilimsel araştırmalara yönelik daha olumlu bir tutum geliştirdikleri, lisan düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlere oranla bilimsel araştırmalara yönelik daha olumsuz bir tutum içerisindeyken uygulama sonucu lisan öğretmenlerinin de tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Araştırma Yöntemleri Tutum, İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri, Proje Yarışmaları

¹Bu çalışma; 8’inci Uluslararası Eğitimde Yeni Yönelimler Kongresi (İconte 2017) Antalya, Türkiye, 18-20 Mayıs 2017’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.**Bu çalışma, Ardahan Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Ofisi Tarafından desteklenerek tamamlanan “Ardahan Milli Eğitim Müdürlüğünde Görev Yapan İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Proje Hazırlama Süreçleri ve Proje Yarışmaları Konusunda Bilgilendirilmesi Çalışması” isimli projeden elde edilen verilerden üretilmiştir.

Abstract

The purpose of this study is to provide training on scientific research methods and project preparation process to primary and secondary school teachers and to ensure these teachers to develop positive attitudes about scientific research and project competitions. This study was conducted by using the pretest and posttest model, which is a pre-experimental research models. As a tool for data collection in this study, Tortop's (2013a) Project Competitions Teacher Attitude Scale along with the Scientific Research Attitude Scale developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011) adapted to 378 teachers by Akçöltekin (2018) were used. 185 teachers, who have been working in different branches in elementary and secondary schools within the area of Ardahan National Education Directorate, constituted the implementation group of the research. After 8 hours of practice, it was determined that there was a significant difference in the attitudes of the teachers towards both the scientific researches and the project competitions in favour of the post-test scores ($p < 0.05$). As the result of the study, it was concluded that; in addition to the general attitudes of the teachers towards the project competitions, their attitudes towards the evaluations of the projects and their attitudes towards attending the project competitions as mentors have been developed positively; and it was also concluded that the project competitions are important for student development, they are an important element of the education and training activities, and they change the negative student behaviours into positive. When the changes in attitudes of teachers towards project competitions according to their gender and educational status were examined, it was concluded that the female teachers and the teachers having masters-level education developed positive attitudes towards participating project competitions as mentors and they think that these competitions will change students' negative behaviours into positive. In addition, as the teachers' attitudes towards scientific research have changed positively, it was concluded that the teachers have developed a more positive attitude towards researchers and scientific research. When the changes in the teachers' attitudes towards scientific researches according to gender and education levels are examined; after the practice, it was found that female teachers have developed a more positive attitude towards scientific researches than male teachers. Additionally, although the teachers with bachelor's degree in education have a more negative attitude towards scientific researches than teachers with master's degree before the practice, it was observed that the teachers with bachelor's degree also developed positive attitudes after the implementation of the training.

Keywords: Scientific Research Methods, Attitude, Primary School and Secondary School Teachers, Project Competitions

GİRİŞ

Günümüz öğrenme- öğretme süreçlerinde kullanılan farklı stratejilerin ortak noktalarına bakıldığında hepsinde bireysel farklılıkların merkeze alındığı ve öğretmenin genellikle öğrenene rehberlik yaptığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Bilgiye ulaşma becerisine sahip bireylerin olaylara bir bilim adamı gibi yaklaşabilen, problem çözebilen, araştıran, sorgulayan, üreten, yapıcı ve yaratıcı vasıflara sahip olması beklenir (Çetin ve Şengezer, 2013). Öğrencilere bu tarz kazanımları sağlayan en önemli yollardan biri de yaparak yaşayarak sunulan öğrenme öğretme ortamlarıdır. Bu tarz öğrenme ortamlarında çok sayıda duyu organının öğretim sürecine katılması söz konusu olduğundan dolayı eğitim süreci olumlu yönde etkiler ve öğrenilenlerin daha kalıcı olması sağlanır (Arslan, 2007). Proje uygulamaları öğrencilere bilimsel araştırma yapabilme becerisi kazandırma ve yaşayarak öğrenme imkânı vermektedir (Raghavan, Coken-Regev ve Strobel, 2001). Fakat proje hazırlama sürecinin uzun olması çaba gerektirmesi ile birlikte kapsamının geniş ve zamana yayılması gibi durumlardan dolayı bazı dezavantajları bulunmaktadır (Thomas, 2000). Projelerin öğretmenin iş yükünü ve sorumluluklarını arttırması, öğrenme faaliyetleri için ek süre gerektirmesi ve araştırma konusunun sınırlarının iyi çizilmediği durumlarda konuda aşırı bir sapma olabilmesi gibi dezavantajları bulunmaktadır (Çepni, 2007). Öğretmenlerin bilimsel araştırma projesini eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanabilmeleri için bu

konuda yeterli teorik bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekir (Frank ve Barzilai, 2004). Proje yarışmaları öğrencilerin, öğretmenleri, arkadaşları, bilim insanları ve toplumdaki diğer insanlarla bir araya gelerek projelerini paylaştıkları yerlerdir (Abenarty ve Vineyard, 2001). Proje yarışmaları öğrencileri, öz yeterlilik algısı, fikirlerinin kabul görmesine ilişkin haz duyma, başarı duygusu ya da ödüllendirme, seyahat, toplantı, bilgi paylaşım imkânlarının sunulması ve öğrenme stratejisi geliştirme yönleriyle motive etmektedir (Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine, ve Hancianu, 2011). Öğrencilerin bilimsel proje yarışmalarına katılmaları yalnızca yeni şeyler öğrenmeleri açısından değil aynı zamanda mevcut bilgilerini nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri ve sahip oldukları bilgileri edindikleri deneyimlerle geliştirmeleri açısından önemlidir (Balas, 2003). Projeler öğrencilerin gerçek yaşam ile ilgili problemleri incelemeleri, çözüm bulmaları ve aktif öğrenen bireyler olmalarını sağlamaları bakımından da önemlidir (Schneider, Krajcik, Marx ve Soloway, 2002; Zohar & Nemet, 2002; Barak ve Dori, 2005). Yapılan araştırmalar proje çalışmalarının öğrencilerin sosyalleşmelerine (Çetin ve Şengezer, 2013; Küfrevioğlu vd, 2011), bilimsel süreç becerilerini arttırarak öğrencilerin gerçek hayat problemlerinin çözme becerisi kazanmalarına (Güven, 2013) katkı sağladığını söylemektedir. İlgili literatür incelendiğinde, bilimsel proje yarışmalarının ve bilim fuarlarının öğrencilerin, bilimsel sorgulama becerilerini geliştirdiği, bilimsel yöntemleri kullanmada etkili olduğu, bilime karşı ilgi oluşturmada ve bilim ile ilgili kariyer seçimine destek sağladığı belirlenmiştir (Fisanick, 2010; Dionne, Reis, Trudel, Guillet, Kleine, ve Hancianu, 2012). Öğrencilerin bilim şenliklerine katılımının artmasında veya azalmasında temel faktör öğretmenlerdir (Fisanick, 2010). Genel olarak bütün proje çalışmalarında öğretmenin görevi rehberliğe ek olarak, öğrencilerin projelerinde araştırdıkları problemin sınırlanabilir olup olmadığına açıklık getirmek, tasarlanan deneyin problemin çözümüne uygun olup olmadığını görmelerine katkıda bulunmak, toplanan verileri uygun araç ve yöntemler kullanarak analiz etmelerine rehberlik yapmak, varılacak sonuç, yargı ve önerilerin mantıklı ve toplanan verilerin analizlerine dayanılarak yapmalarına yardımcı olmaktır (Karajcik, Czerniak, & Berger, 1999). Bununla birlikte, öğrenci ve öğretmenlerin proje yaptırma/yapma ve sunma ile ilgili sıkıntılar yaşadıkları bilinmektedir (Aydın ve Çepni, 2011; Aydın, Bacanak ve Çepni, 2013; Tortop, 2013; Özel ve Akyol, 2014). Yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenler, proje çalışmalarında öğrencileri projenin çeşitli fiziksel faaliyetlerini yürüten veya takip eden konumda görmeleri sonucu bu durum öğrencileri projenin öznesi olmaktan çıkarabilmektedir. Oysa araştırmaya konu olan fikrin öğrencilerden çıkması ve projenin yapılışı sırasında öğrencilerin önceliğini ele alarak gerekli kararları almaları, bilimsel araştırma projelerinin temel niteliklerini oluşturur (Helle, Tynjala & Olkinuora, 2006). Öğretmenlerin bilimsel araştırma projesini eğitim-öğretim sürecinde etkili kullanabilmeleri için bu konuda yeterli teorik bilgi ve deneyime sahip olmaları gerekir (Frank & Barzilai, 2004). İlgili literatür incelendiğinde; (Civelekoğlu & Öztürk, 2009) proje konularının belirlenmesinde öğretmenlerin öğrenci görüşlerinin dikkate alınmasına olumsuz baktıklarını, (Bulunuz, 2011) projelerde görev alacak öğretmenlere yönelik proje eğitimi konusunda kuramsal ve uygulamalı hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin projelere katılım oranının arttırılması gerektiğini, (Akçöltekin, 2014) öğretmenlerin bilimsel araştırma yapma ve öğrencilerini bilimsel proje yarışmalarına katılmaları noktasında yönlendirmeye yönelik tutumları hakkında çalışmalar yapılarak, tespit edilen eksikliklerin giderilmesi yönünde gereken adımların atılması gerektiğini, (Çakmakçı, 2009; Akçöltekin, 2016) öğretmen adaylarına ve öğretmenlere araştırmacı bir kimlik kazandırmak için geliştirilen programların ve bunların etkinliğini araştıran

çalışmaların yetersiz olduğunu ve farklı bölümlerdeki öğretmen adayları ve farklı branşlardaki öğretilere araştırmacı bir kimlik kazandırmak için uygulamaların yapılması gerektiğini, (NRC, 2000) öğretmenlerin proje süresindeki rolleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, (Ünver, Arabacıoğlu ve Okulu, 2015,) danışman öğretmenlerin öğrencileri proje sürecinde nasıl yönlendirecekleri, rehberlik yapacakları ve motive edecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve yardıma ihtiyaç duyduklarını (Akçöltekin, 2016) öğretmenlerin bilimsel proje yarışmalarına öğrencileri teşvik etmeleri için öncelikle öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi gerektiği, (Frank ve Barzilai, 2004) öğretmenlerin proje konusunda yeterli pedagojik bilgiye sahip olmadığını, (Küfrevioğlu, Baydaş ve Göktaş, 2011) öğretmenleri proje konusunda bilinçlendirmek adına hizmet içi eğitimler verilebileceğini, (Önen, vd, 2010) etkinlikler bağlamında yapılan uygulamalar sonucunda öğretmenlerin proje sürecinden olumlu yönde etkilendiklerini, proje faaliyetlerine katılmayı düşünmekle birlikte proje hazırlama sürecinden zevk almakta ve proje hazırlamaya yönelik yetkinlik kazandıklarını, (Akçöltekin, 2016) öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ile bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik tutumları arasında ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmek için bilimsel araştırma yöntemlerine yönelik tutumlarının da geliştirilmesi gerektiğini, (Sözer, 2017) öğretmenlerin ve öğrencilerin daha nitelikli araştırma projeleri geliştirebilmeleri amacıyla ilgili akademisyenler tarafından okul dışı dönemlerde bilimsel araştırma yöntemleri eğitimlerine tabi tutulmaları gerektiğini ifade etmiştir (Oruç ve Ulusoy, 2008). Öğretmenlerin tutum, davranış ve beceri düzeylerinin öğrenciler üzerinde belirleyici etkilerinin olduğunu yönünde sonuçlar elde edilen çalışmalar bulunmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmenleri bilimsel araştırma yöntemleri ve bilimsel projeler konusunda bilgilendirme çalışması yaparak, öğretmenlerin hem bilimsel araştırma yöntemleri hem de proje yarışmalarına yönelik tutumlarında olumlu yönde bir değişiklik sağlamaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Yürütülen uygulamanın ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin proje yarışmalarına yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
- 2) Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutum düzeyleri arasında uygulamaya öncesinde ve uygulama sonrasında;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Eğitim durumları açısından istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?
- 3) Yürütülen uygulamanın ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları üzerindeki etkisi nedir?
- 4) Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutum düzeyleri arasında uygulamaya öncesinde ve uygulama sonrasında;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Eğitim durumları açısından istatistiki olarak anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneme öncesi (pre-experiment) desenlerden tek gruplu ön test-son test modeline göre hazırlanmıştır (Karasar, 1991). Tek gruplu ön test son test modelinde, tesadüfi olarak seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

G ₁	O _{1,1}	X	O _{1,2}
G ₁	O _{2,1}	X	O _{2,2}

G₁: Araştırma Grubu O_{1,1}: Birinci ölçme (Ön Test), X: Bağımsız değişken (Eğitim Faaliyetleri), O_{1,2}: İkinci ölçme (son test)

G₁: Araştırma Grubu O_{2,1}: İkinci ölçme (Ön Test), X: Bağımsız değişken (Eğitim Faaliyetleri), O_{2,2}: İkinci ölçme (son test)

Modelde $O_{1,2} > O_{1,1}$ ve $O_{2,2} > O_{2,1}$ olması halinde bu durumun X uygulamasından kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır. Bu çalışmada da; öğretmenlerin uygulama sürecinde proje yarışmaları ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarında oluşan değişimi incelemek amacıyla farklı branşlardaki 185 öğretmene uygulamanın başında “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. İl merkezi ve ilçelerde bulunan ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan toplam 185 öğretmene 8 saat süresince bilimsel araştırma yöntemleri ve proje yarışmaları süresince dikkat edilecek hususlar konusunda eğitim verilmiştir.

Uygulama başında öğretmenlere ön test olarak uygulanan “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği” uygulama sonunda son test olarak uygulanmış ve iki ölçme sonucu elde edilen “Proje yarışmaları Tutum Ölçeği” ve “Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği” puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığı belirlenerek ($p < 0.05$) anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ardahan İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren ilkökuller ve ortaokullarda farklı branş ve eğitim-öğretim kademesinde görev yapan 185 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Patton, 1997).

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bay	85	45.9
Bayan	100	54.1
Toplam	185	100
Eğitim		
Lisans	152	82.2
Yüksek Lisans	33	17.8
Toplam	185	100
Branş		
Bilişim Teknolojileri Öğretmenliği	17	9.2
Beden Eğitimi Öğretmenliği	12	6.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	9	4.9
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	18	9.7
İngilizce Öğretmenliği	13	7.0
Matematik Öğretmenliği	24	13
Müzik Öğretmenliği	8	4.3
Rehber Öğretmenliği	10	5.4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19	10.3
Sınıf Öğretmenliği	28	15.1
Türkçe	27	14.6
Toplam	185	100

Tablo 1’de Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde; örneklem grubunun 85’i (%45.8) bay, 100 (%54.1) bayan öğretmenlerden oluştuğu, eğitim durumları incelendiğinde 152’nin (%82.2)’nin lisans mezunu, 33’nün (%17.8) yüksek lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin branşları incelendiğinde, 17’sinin (%9.2) Bilişim Teknolojileri, 12’sinin (%6.5) Beden Eğitimi, 9’nun (%4.9) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 18’nin (%9.7) Fen ve Teknoloji, 13’nün (%7) İngilizce, 24’nün (%13) Matematik, 8’nin (%4.3) Müzik, 10’nun (5.4) Rehberlik, 19’nun (%10.3) Sosyal Bilgiler, 28’nin (15.1) Sınıf Öğretmenliği ve son olarak 27’nin (14.6) Türkçe öğretmenliği branşında oldukları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Proje Yarışmaları (Bilim Şenliği) Öğretmen Tutum Ölçeği

Araştırmada, verilerin toplanmasında (Tortop, 2013a) tarafından geliştirilen “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde toplam 19 madde ve 5 faktörlü bir yapı içermektedir. Ölçek maddelerinin puanlanmasında, olumlu ifadelerin kodlanmasında “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım” “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” ifadelerinin puan karşılığı olarak (5, 4, 3, 2 ve 1) şeklinde bir puanlama sistemi kullanılırken, olumsuz ifadelerin puanlamasında ise tam tersi bir sıra takip edilerek (1, 2, 3, 4 ve 5) şeklinde bir puanlama ile ölçek maddeleri puanlanmıştır. Ölçek içerisinde yer alan maddelerden (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 19) maddeler olumsuz ifadeler içerdiği için ters kodlanırken, (1, 2, 3, 4 ve 5) maddeler ise olumlu ifadeler içerdiği için normal şekilde kodlanmıştır. Ölçekte; 1.00-1.80 “Hiç Katılmıyorum”, 1.81-2.60 “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 “Kararsızım”, 3.41-4.20 “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde ölçek ve karşılığı olan değerler belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan ise 95 olarak belirlenmiştir. Ölçek faktörleri ve faktörlerde yer alan maddeler incelendiğinde, öğrenci gelişimi boyutunda 6 (1, 2, 3, 4, 5 ve 6) madde, eğitimin önemi boyutunda 5 (7, 8, 9, 10 ve 11) madde, değerlendirme boyutunda 3 (12, 13 ve 14) madde, olumsuz davranış boyutunda 2 (15 ve 16) madde ve mentörlük boyutunda 3 (17, 18 ve 19) madde bulunmaktadır. Ölçeğin genelini cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.87’dir. Ölçeğin “Öğrenci gelişimi” boyutu için güvenilirlik katsayısı 0.82, “Eğitimin önemi” boyutu için güvenilirlik katsayısının 0.84, “Değerlendirme” boyutu için güvenilirlik katsayısının 0.70, “Olumsuz davranış” boyutu için güvenilirlik katsayısının 0.76 ve son olarak “Mentörlük” boyutu için güvenilirlik katsayısının 0.66 olduğu, belirlenmiştir.

Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla Korkmaz, Şahin ve Yeşil (2011) tarafından öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını belirlemede kullanılmak amacıyla geliştirilen ve Akçöltekin (2016) tarafından 378 lise öğretmeni ile uyarlama çalışması yapılan bilimsel araştırma tutum ölçeği kullanılmıştır. Dört faktörlü ölçeğin 1-6. maddeleri araştırmacılara yönelik olumlu tutum boyutudur ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.927 olarak hesaplanmıştır. 7-12 maddeler araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik boyutudur ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.841 olarak hesaplanmıştır. 13-17. maddeler

araştırmalara yönelik olumlu tutum boyutudur ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.794 olarak hesaplanmıştır. Son olarak ölçekte yer alan 18-22. maddeler ise araştırmalara yönelik olumsuz tutum boyutudur ve cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.778 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin genelini cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ise araştırmacı tarafından 0.865 olarak hesaplanmıştır.

Uygulamanın Yapısı

Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim bahar yarılında 23/05/2016- 28/05/2016 tarihleri arasında Ardahan İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda (Bilişim Teknolojileri, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, İngilizce, Matematik, Müzik, Rehberlik, Sosyal Bilgiler, Sınıf ve Türkçe) öğretmenliği branşlarında görev yapmakta olan toplam 185 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenlere uygulamaya başlanmadan önce ön test olarak “Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği” ve “Bilimsel Araştırma Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra uygulama süresince öğretmenlere anlatılacak konular hakkında bilgi verildikten sonra uygulamaya başlanmıştır. Uygulama, okullarda müfredat dahilinde eğitim öğretim sürecine devam eden öğretmenlerin müfredat içerisinde yer alan programlarını aksatmamak adına toplamda 8 saat şeklinde tasarlanarak yürütülmüştür. Uygulamanın ilk 4 saatlik kısmının 1. saatinde Bilimsel Araştırmada Temel Kavramlar ve Bilimsel Araştırma Aşamaları hakkında bilgi verilmiştir. 2’inci saatinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Araştırma Desenleri Hakkında Bilgi verilmiştir. 3’üncü saatinde Veri toplama Araçlarının hazırlanması ve uygulanması konusunda bilgi verildikten sonra 4’üncü saatinde ise veri analizi teknikleri ve elde edilen verilerin raporlaştırılması konuları ele alındıktan sonra katılımcıların karşılıklı etkileşim içerisinde kendi deneyimlerini uygulama örneklerini paylaşmaları ile uygulamanın ilk 4 saatlik kısmı tamamlanmıştır. Uygulamanın diğer 4 saatlik süresinde ise hazırlanan eğitim materyali ile öğretmenlere proje hazırlama süreçleri ile birlikte öğretmenlerin proje sürecindeki görev ve sorumlulukları hakkında uygulamalı bir eğitim verilmiştir. Uygulamanın bu kısmında ise; 5. saatinde öğretmenlere, Proje Nedir?, Projenin Genel ve özel amaçları, Projenin Temel Özellikleri, Proje Yazma Süreci ve proje süresince öğretmenin görevleri hakkında bilgi verilmiştir. 6’ıncı saatinde Projenin gerekçesi, projenin sınırlılıkları, süre ve proje faaliyetleri ve faaliyetlerin ayrıntıları konusunda bilgi verilmiştir. 7’inci saatinde, proje çıktıları, sürdürülebilirlik, performans göstergeleri ve mantıksal çerçeve hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamanın 8’inci ve son saatinde ise öğretmenlere temel ve sosyal bilimler alanında hazırlanmış ve uygulama süreci tamamlanarak sonlandırılmış iki projenin uygulama süreci örnek projeler üzerinden adım adım anlatılarak konunun bütünlüğü sağlanmış ve uygulama sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Grupların ön test – son test verileri arasında karşılaştırma yapılmadan önce, elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu durumda grup büyüklüğü 50’den küçük olan testlerde Shapiro-Wilk, 50’den büyük olanlarda ise Kolmogorov Smirnov testi ile normal dağılıma bakılması gerekmektedir (**Köklü, Büyükoztürk ve Bökeoğlu, 2006**). Elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 2.

Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları

Kolmogorov Smirnov testi	Ön Test (N=185)	Son Test (N=185)
Proje Yarışmaları Tutum	.322	.471
Bilimsel Araştırma Tutum	.671	.522

Tablo 2’de uygulamaya katılan öğretmenlerin Kolmogorov Smirnov testi sonuçları incelendiğinde, proje yarışmaları tutum ölçeği ve bilimsel araştırma tutum ölçeklerine ait ön test-son test verilerinin normal dağılım gösterdiği ($p>0.05$) ve parametrik istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmeye uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında proje yarışmaları tutum ve bilimsel araştırma tutum düzeylerinin ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır. İlişkili örneklem için t-testinin uygulanabilmesi için, bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğinde olmalı ve ilişkili iki ölçüm setine ait fark puanlarının normal dağılım göstermesi gerektiği varsayımlarını sağlaması gerekmektedir. Deneysel araştırmalarda aynı deneklerin, bir deneysel işlemin öncesi ve sonrasında bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri alındığında, deneklerin zamana bağlı tekrarlı ölçümleri söz konusudur. Bu durumda elde edilen bu ölçümler ilişkilidir ve aynı grup üzerinde tekrarlı ölçümler yapıldığından dolayı analizde, ilişkili gruplar için t-testi kullanılması uygundur (Büyüköztürk, 2010). Öğretmenlerin proje yarışmaları ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarına ait ön test-son test tutum puanları arasındaki korelasyonu belirlemek için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Pearson korelasyon katsayısı, iki değişkeninde sürekli olmasını ve değişkenlerin birlikte (ikili olarak) normal dağılım göstermesini gerektirmektedir (Büyüköztürk, 2014). Araştırma süresince yürütülen etkinliklerin öğretmenlerin proje yarışmaları ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla etki büyüklüğü (η^2) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin büyüklüğü belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Akbulut, 2010). Buna ek olarak, öğretmenlerden elde edilen ön test ve son test puanlarının ölçeklerin genelinde ve alt boyutlarında, öğretmenlerin proje yarışmalarına ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim durumuna göre istatistiki açıdan değişimi ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Bu test, iki bağımsız örneklemde elde edilen ortalamalar arasındaki farkın manidarlığını test etmek üzere kullanılan parametrik bir testtir. İlişkisiz örneklem t-testi için, iki örneklem grubunun birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişken aralık veya oranlı ölçek düzeyinde ölçülmüş olmalı ve her örneklemin temsil ettiği evrenin ham puanlarının dağılımının normal olması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011).

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğretmenlerin proje yarışmalarına ve bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarında meydana gelen değişimleri, proje yarışmaları öğretmen tutum ölçeğinin genelinden ve faktörlerine ait ön test-son test verilerinin öğretmenlerin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre değişiminin incelenmesine ek olarak, öğretmenlerin uygulama öncesinde ve sonrasında bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarını hem ölçeğin genelinde hem de faktörlerinde değişimlerin incelenmesiyle birlikte öğretmenlerin bilimsel araştırmalara

yönelik tutumlarının cinsiyet ve eğitim durumları değişkenine göre değişimi incelenmiştir. Proje yarışmaları öğretmen tutum ölçeğinin genelinden ve faktörlerinden elde edilen ön test ve son test puanlarının dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Proje Yarışmaları Öğretmen Tutum Ölçeği Ön test- Son test Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Grup	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p	η^2
Ölçeğin Genel	Ön-Test	185	3.67	.538	184	-2.790	.006	.020
	Son-Test	185	4.16	2.322				
Öğrenci Gelişimi	Ön-Test	185	4.16	.603	184	-4.628	.000	.057
	Son-Test	185	4.41	.464				
Eğitimin Önemi	Ön-Test	185	3.99	.774	184	-3.285	.001	.029
	Son-Test	185	4.21	.534				
Değerlendirme	Ön-Test	185	2.28	.907	184	-4.646	.000	.057
	Son-Test	185	2.87	1.330				
Olumsuz Davranış	Ön-Test	185	3.74	.864	184	-6.323	.000	.106
	Son-Test	185	4.24	.673				
Mentörlük	Ön-Test	185	3.57	.931	184	-4.763	.000	.060
	Son-Test	185	3.97	.737				

Tablo 3 incelendiğinde; öğretmenlerin proje yarışmaları öğretmen tutum ölçeğinden aldıkları ön test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.67$) son test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.16$) olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, grubun son test puanı lehine bir artış gözlemlendiği ve bu durumda grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği görülmektedir ($t_{(184)} = -2.790; p < 0.05$). Proje yarışmaları öğretmen tutum ölçeğinin faktörleri ile ön test-son test değerleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenci gelişimi boyutu için ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=4.16$) son test puan ortalamasını ($\bar{X}=4.41$) olduğu ve grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(184)} = -4.628; p < 0.05$). Eğitimin önemi boyutu için ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=3.99$) son test puan ortalamasını ($\bar{X}=4.21$) olduğu ve grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(184)} = -3.285; p < 0.05$). Değerlendirme boyutu için ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=2.28$) son test puan ortalamasını ($\bar{X}=2.87$) olduğu ve grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(184)} = -4.646; p < 0.05$). Olumsuz davranış boyutu için ön test puan ortalamasının ($\bar{X}=3.74$) son test puan ortalamasını ($\bar{X}=4.24$) olduğu ve grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki açıdan son test lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(184)} = -6.323; p < 0.05$). Son olarak ölçeğin 5'inci boyutu olan mentörlük boyutunda ön test puan ortalaması ($\bar{X}=3.57$) son test puan ortalaması ($\bar{X}=3.97$) olduğu ve bu durumda grubun ön test son test puan ortalaması arasında istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($t_{(89)} = -4.763; p < 0.05$).

Bu noktada ölçeğin genelinin ve faktörlerinin etki büyüklüklerine bakıldığında (η^2); uygulanan etkinlikler bağlamında ölçeğin genelinde ($\eta^2 = .020$), öğrenci gelişimi boyutunda ($\eta^2 = .057$), eğitimin önemi boyutunda ($\eta^2 = .029$), değerlendirme boyutunda ($\eta^2 = .057$), olumsuz davranış boyutunda ($\eta^2 = .106$) ve mentörlük boyutunda ($\eta^2 = .060$) olduğu belirlenmiştir. Buda küçük ve orta arası bir etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve

büyük olarak tanımlanmaktadır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006: s.171-172; Gren, Salkind ve Akey, 2000). Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiye ait ön test son test verileri Tablo'4 de sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Proje Yarışmalarına Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Fark

Ölçeğin Boyutları	Grup	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ölçeğin Geneli	Ön Test	Bay	85	3.64	.562	183	-.785	.433
		Bayan	100	3.70	.518			
	Son Test	Bay	85	3.91	.470	183	-1.341	.182
		Bayan	100	4.37	3.121			
Öğrenci Gelişimi	Ön Test	Bay	85	4.13	.688	183	-.530	.596
		Bayan	100	4.18	.524			
	Son Test	Bay	85	4.36	.440	183	-1.526	.129
		Bayan	100	4.46	.480			
Eğitimin Önemi	Ön Test	Bay	85	3.98	.834	183	-.234	.815
		Bayan	100	4.00	.723			
	Son Test	Bay	85	4.16	.638	183	-1.021	.308
		Bayan	100	4.25	.632			
Değerlendirme	Ön Test	Bay	85	2.23	.860	183	-.703	.488
		Bayan	100	2.33	.947			
	Son Test	Bay	85	2.81	1.116	183	-.563	.574
		Bayan	100	2.92	1.507			
Olumsuz Davranış	Ön Test	Bay	85	3.68	.953	183	-.883	.139
		Bayan	100	3.79	.782			
	Son Test	Bay	85	3.95	.679	183	-6.004	.000
		Bayan	100	4.50	.559			
Mentörlük	Ön Test	Bay	85	3.55	.913	183	-.220	.826
		Bayan	100	3.58	.950			
	Son Test	Bay	85	3.72	.732	183	-4.527	.000
		Bayan	100	4.19	.674			

Tablo 4’de öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanlarının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde; bay ve bayan öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ön test-son test verileri arasında istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmamaktadır (ön test= $t_{(88)} = -.785$; $p > 0.05$) ve son test= $t_{(88)} = -1.341$; $p > 0.05$). Öğretmenlerin cinsiyetleri ile proje yarışmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin, olumsuz davranış boyutunda son test verilerinde bayan öğretmenler lehine (son test= $t_{(183)} = -6.004$; $p < 0.05$) ve mentörlük boyutu son test puanlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur son test= $t_{(183)} = -4.527$; $p < 0.05$).

Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye ait ön test-son test verileri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Proje Yarışmalarına Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Fark

Ölçeğin Boyutları	Grup	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Ölçeğin Geneli	Ön Test	Lisans	152	3.62	.562	183	-.785	.433
		Y.Lisans	33	3.90	.518			
	Son Test	Lisans	152	4.21	.470	183	-1.341	.182
		Y.Lisans	33	3.92	3.121			
Öğrenci Gelişimi	Ön Test	Lisans	152	4.14	.688	183	-.530	.596
		Y.Lisans	33	4.23	.524			
	Son Test	Lisans	152	4.41	.440	183	-1.526	.129
		Y.Lisans	33	4.40	.480			

Eğitimin Önemi	Ön Test	Lisans	152	3.96	.834	183	-.234	.815
		Y.Lisans	33	4.15	.723			
	Son Test	Lisans	152	4.24	.638	183	-1.021	.308
		Y.Lisans	33	4.05	.632			
Değerlendirme	Ön Test	Lisans	152	2.31	.860	183	-.703	.483
		Y.Lisans	33	2.18	.947			
	Son Test	Lisans	152	2.63	1.116	183	-.563	.574
		Y.Lisans	33	3.97	1.507			
Olumsuz Davranış	Ön Test	Lisans	152	3.71	.953	183	-.883	.379
		Y.Lisans	33	3.86	.782			
	Son Test	Lisans	152	4.22	.679	183	-6.354	.000
		Y.Lisans	33	4.37	.559			
Mentörlük	Ön Test	Lisans	152	3.34	.913	183	-.220	.826
		Y.Lisans	33	4.60	.950			
	Son Test	Lisans	152	3.98	.732	183	-3.437	.000
		Y.Lisans	33	4.90	.674			

Tablo 5’te öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanlarının eğitim durumlarına (lisans, yüksek lisans) göre değişimi incelendiğinde; lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ön test-son test verilerinde ölçeğin genelinde ve faktörlerinde anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir (ön test= $t_{(183)} = -.785$; $p > 0.05$) ve son test= $t_{(183)} = -1.341$; $p > 0.05$). Öğretmenlerin eğitim düzeyi ile proje yarışmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin, olumsuz davranış boyutunda son test verilerinde yüksek lisans yapan öğretmenler lehine (son test= $t_{(183)} = -6.354$; $p < 0.05$) ve mentörlük boyutu son test puanlarında yüksek lisans yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur son test= $t_{(183)} = -3.437$; $p < 0.05$). Öğretmenlerin bilimsel araştırma tutum ölçeğinin genelinden ve faktörlerinden elde ettikleri ön test – son test sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Ön test –Son test Sonuçları

Ölçeğin Boyutları	Grup	N	\bar{X}	SS	SD	t	p	η^2
Ölçeğin Geneli	Ön-Test	185	3.67	.527	184	-8.314	.000	.183
	Son-Test	185	4.10	.477				
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Ön-Test	185	4.09	.629	184	-3.698	.000	.036
	Son-Test	185	4.32	.560				
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Ön-Test	185	3.33	.658	184	-4.508	.000	.054
	Son-Test	185	3.63	.659				
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Ön-Test	185	3.62	.738	184	-6.470	.000	.111
	Son-Test	185	4.09	.700				
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Ön-Test	185	3.58	3.034	184	-3.993	.000	.042
	Son-Test	185	4.37	.691				

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmenlerin bilimsel araştırma tutum ölçeği ön test puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.67$), son test puanların aritmetik ortalaması ($\bar{X}=4.10$) olarak bulunmuştur. Ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, grubun son test puanı lehine bir artış gözlemlendiği ve bu durumda grubun ön test-son test puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark meydana getirdiği görülmektedir ($t_{(184)} = -8.314$; $p < 0.05$). Diğer taraftan öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından da istatistiki olarak anlamlı farklılık olduğu gözlenmektedir. Bu kapsamda “Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum” boyutunda

($t_{(184)} = -3.698; p < 0.05$), “Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik” boyutunda ($t_{(184)} = -4.508; p < 0.05$), “Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum” ($t_{(184)} = -6.470; p < 0.05$) ve “Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum” boyutunda da ($t_{(184)} = -3.993; p < 0.05$) son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada ölçeğin genelini ve faktörlerinin etki büyüklüklerine bakıldığında (η^2); uygulanan etkinlikler bağlamında ölçeğin genelinde ($\eta^2 = 0.183$), araştırmacılara yönelik olumlu tutum ($\eta^2 = 0.036$), araştırmacılara yardımcı olmaya isteksizlik boyutunda ($\eta^2 = 0.054$), araştırmalara yönelik olumlu tutum boyutunda ($\eta^2 = 0.111$) ve son olarak araştırmalara yönelik olumsuz tutum boyutunda ($\eta^2 = 0.042$) olduğu belirlenmiştir. Buda ölçeğin genelinde ve tüm faktörlerinde büyük bir etki büyüklüğü olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiye ait veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Fark

Ölçeğin Boyutları	Grup	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Ölçeğin Geneli	Ön Test	Bay	85	3.71	.595	183	1.109	.269
		Bayan	100	3.63	.461			
	Son Test	Bay	85	4.00	.447	183	-2.558	.011
		Bayan	100	4.18	.488			
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Ön Test	Bay	85	4.05	.676	183	-.821	.413
		Bayan	100	4.13	.588			
	Son Test	Bay	85	4.33	.576	183	.297	.767
		Bayan	100	4.31	.548			
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Ön Test	Bay	85	3.29	.671	183	-.804	.422
		Bayan	100	3.37	.648			
	Son Test	Bay	85	3.63	.578	183	.104	.917
		Bayan	100	3.62	.723			
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Ön Test	Bay	85	3.63	.680	183	.195	.846
		Bayan	100	3.61	.787			
	Son Test	Bay	85	3.97	.713	183	-2.121	.035
		Bayan	100	4.19	.676			
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Ön Test	Bay	85	3.66	.776	183	-.783	.435
		Bayan	100	4.01	4.067			
	Son Test	Bay	85	4.09	.635	183	.399	.690
		Bayan	100	4.05	.739			

Tablo 7’da öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanlarının cinsiyete göre değişimi, ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; bay ve bayan öğretmenlerin ölçeğin genelinde bilimsel araştırmalara yönelik son test tutum puanlarında bayan öğretmenler lehine (son test= $t_{(183)} = -2.558; p < 0.05$) ve ölçeğin araştırmalara yönelik olumlu tutum boyutunda son test tutum puanlarında bayan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir (son test= $t_{(183)} = -2.121; p < 0.05$). Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Bilimsel Araştırmalara Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki Fark

Ölçeğin Boyutları	Grup	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	SD	t	p
Ölçeğin Genel	Ön Test	Lisans	152	3.66	.522	183	-.638	.524
		Y.Lisans	33	3.72	.555			
	Son Test	Lisans	152	4.10	.474	183	.324	.746
		Y.Lisans	33	4.07	.496			
Araştırmacılara Yönelik Olumlu Tutum	Ön Test	Lisans	152	4.10	.607	183	.094	.926
		Y.Lisans	33	4.09	.734			
	Son Test	Lisans	152	4.34	.562	183	.959	.339
		Y.Lisans	33	4.24	.551			
Araştırmacılara Yardımcı Olmaya İsteksizlik	Ön Test	Lisans	152	3.34	.668	183	.395	.693
		Y.Lisans	33	3.29	.621			
	Son Test	Lisans	152	3.63	.677	183	.015	.988
		Y.Lisans	33	3.63	.578			
Araştırmalara Yönelik Olumlu Tutum	Ön Test	Lisans	152	3.63	.747	183	.307	.759
		Y.Lisans	33	3.58	.703			
	Son Test	Lisans	152	4.09	.705	183	.103	.918
		Y.Lisans	33	4.08	.689			
Araştırmalara Yönelik Olumsuz Tutum	Ön Test	Lisans	152	3.63	.773	183	-2.116	.036
		Y.Lisans	33	4.85	6.990			
	Son Test	Lisans	152	4.60	.656	183	1.092	.276
		Y.Lisans	33	4.95	.837			

Tablo 8’de öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarına ait ön test-son test puanlarının eğitim durumlarına (lisans, yüksek lisans) göre farklılığının ilişkisiz örneklem t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim durumuna sahip öğretmenlerin bilimsel araştırma tutum ölçeğinin araştırmalara yönelik olumsuz tutum boyutunda yüksek lisan yapan öğretmenlerin ön test puanları lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir (ön test= $t_{(183)} = -2.116$; $p < 0.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarında son test puanları lehine istatistiki açıdan anlamlı bir fark bulunduğu ($p < 0.05$) sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği düşünülmektedir.

Proje yarışmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin, öğrenci gelişimi, eğitimin önemi, değerlendirme, olumsuz davranış ve mentörlük boyutlarında öğretmenlerin son test puanları lehine istatistiki açıdan ($p < 0.05$) anlamlı bir fark bulunması, öğretmenlerin proje yarışmalarının öğrenci gelişimi için önemli olduğuna yönelik tutumlarında, proje yarışmalarının eğitimin önemli bir ögesi olduğu yönündeki tutumlarında, proje yarışmalarına katılan projelerin değerlendirilmesine yönelik tutumlarında, proje yarışmalarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştirebileceği yönündeki tutumlarına ve son olarak projelerde mentör olarak yer almaya yönelik olumlu yönde bir tutum içerisine girdikleri sonucu elde edilmiştir. Tortop (2013b) çalışmasında, öğretmenlerin mecbur olmadıkça proje yarışmalarına mentör olarak katılmak istemediklerini ve proje uygulamalarında mentör olarak bulunmaya yönelik olumsuz bir tutum içerisinde oldukları sonucunu elde etmiştir. Akçöltekin (2016) lise öğretmenlerinin

proje yarışmalarına yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla yürüttüğü çalışma sonucunda öğretmenlerin proje yarışmalarına katılmaya ve projelerde mentör olarak yer almaya yönelik olumlu bir tutum içerisine girdikleri sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olan pek çok faktörden biri olan araştırma uygulamalarının etkisinin istatistiksel açıdan belirlemek amacıyla etki büyüklüğüne (η^2) bakıldığında, araştırma süresince yer alan uygulamaların öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik genel tutumları üzerindeki etki büyüklüğü değerinin ölçeğin genelinde .020, ölçeğin boyutlarında ise .020 ile .100 arasında değiştiği belirlenmiştir. Böylece çalışmada öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarındaki olumlu değişimin en fazla % 2'sinin uygulama süresince yürütülen çalışmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarında meydana gelen olumlu değişimin yaklaşık % 98'inin, uygulayıcıların tutum ve davranışları veya uygulama esnasında öğretmenler arasındaki etkileşim gibi eğitim faaliyeti dışındaki nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeni ile olan ilişkisine ait ön test-son test verileri incelendiğinde; uygulama öncesinde ölçeğin genelinde öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Uygulama sonrasında proje yarışmaları ölçeğinin olumsuz davranış ve mentörlük boyutlarında bayan öğretmenlerin son test puanları lehine anlamlı ($p<0.05$) bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre, uygulama sonrasında proje yarışmalarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını ortadan kaldıracığına yönelik bayan öğretmenlerin tutumları erkek öğretmenlere oranla olumlu yönde gelişmekle birlikte, bayan öğretmenlerin proje yarışmalarına mentör olarak katılmaya yönelik tutumları da erkek öğretmenlere oranla olumlu yönde geliştiği sonucu elde edilmiştir.

Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile proje yarışmalarına yönelik tutumlarına ilişkin ön test-son test verileri incelendiğinde; uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğretmenlerin proje yarışmalarına yönelik genel tutumlarında anlamlı fark bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$). Buna ek olarak yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin olumsuz davranış ve mentörlük boyutlarında son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0.05$). Bu sonuca göre uygulama sonrasında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin proje yarışmalarının öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştireceğine yönelik tutumlarının ve proje yarışmalarına mentör olarak katılmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştiği sonucu elde edilmiştir.

Araştırma süresinde uygulamaya katılan öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarındaki değişimler incelendiğinde, öğretmenlerin bilimsel araştırma tutum ölçeğinin genelinde ve faktörlerinde son test puanları lehine istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Elde edilen bu sonuca göre, öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik genel tutumlarının araştırma süresince yürütülen uygulamalar neticesinde olumlu yönde bir artış göstererek, öğretmenlerin araştırmacılara ve bilimsel araştırmalara karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri düşünülmektedir. (Küçüköğlü, Taşkın ve Çelik, 2013) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, bilimsel araştırma sürecine ilişkin kavramların öğretmen adayları tarafından tam ve doğru olarak algılanmadığı, öğretmen adaylarının öğretmenlerin araştırma yapmalarının gerekli olmadığını düşündüklerini ifade etmelerine rağmen bilimsel araştırmaların meslek hayatlarında işlerine yarayacağını ifade etmişlerdir.

Dombaycı, Ercan (2017) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalar ve araştırmacılara yönelik olumlu bir tutum içerisinde oldukları sonucunu elde etmiştir.

Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olan pek çok etkenden biri olan araştırma sürecinin etkisinin istatistiksel açıdan belirlemek amacıyla etki büyüklüğüne (η^2) bakıldığında; araştırma süresince yer alan uygulamaların öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik genel tutumları üzerindeki etki büyüklüğü değerinin ölçeğin genelinde 0.183, ölçeğin boyutlarında ise 0.036 ile 0.111 arasında değiştiği belirlenmiştir. Böylece araştırmada öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarında ki olumlu değişimin en fazla % 18.3'ünün uygulama süresince yürütülen çalışmalardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgulardan öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarında meydana gelen olumlu değişimin yaklaşık % 81.7'sinin uygulanan eğitim faaliyetleri dışındaki nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ölçeğin genelinde bayan öğretmenlerin son test puanları lehine anlamlı bir fark bulunduğu ($p<0.05$), ölçeğin faktörlerinde ise araştırmalara yönelik olumlu tutum boyutunda bayan öğretmenlerin lehine anlamlı ($p<0.05$) bir fark bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, etkinlikler sonucunda bayan öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları erkek öğretmenlere oranla daha olumlu yönde gelişmekle birlikte, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla araştırmalara yönelik olumlu bir içerisine girdikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları ile eğitim düzeyleri (lisans, yüksek lisans) arasındaki ilişki incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumları ön test-son test verilerinde, ölçeğin genelinde istatistiki olarak anlamlı fark bulunmadığı ancak ölçeğin araştırmalara yönelik olumsuz tutum boyutunda ön test puanlarında yüksek lisans eğitimine sahip öğretmenler lehine anlamlı fark varken, uygulama sonucu son test puanları incelendiğinde istatistiki farkın ortadan kalktığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik genel tutumları ile eğitim düzeyleri arasında istatistiki açıdan bir ilişkinin bulunmadığı ancak uygulama öncesinde lisans düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin araştırmalara yönelik olumsuz tutumları uygulama sonrasında olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında bazı önerilerde bulunmaktadır.

1. İlkokul ve ortaokul öğrencileri için düzenlenen proje yarışmalarına öğrencilerin katılımını arttırmak amacıyla öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Üniversitelerin ilgili birimleri tarafından öğretmenlerin bilimsel projeler, proje yarışmaları ve bilimsel araştırma yöntemleri hakkında bilgilendirmek amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve süreçte öğretmenlerin bu konular hakkında tutumlarının olumlu yönde gelişmesi sağlanmalıdır.
2. Bu çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı illerde görev yapan öğretmenlerle de yürütülerek çalışmanın etki alanı geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abernathy, T. V. and Vineyard, R. N. (2001). Academic competitions in science. What are the rewards for students? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 74(5), 269-277.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür & Yayıncılık.
- Akçöltekin, A. (2014). Ardahan ilinin Tubitak projelerine katılmama nedenleri ve öğrencilerin araştırma kaygılarının sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 9 (2), 41–51.
- Akçöltekin, A. (2016). Investigation of the effect of training on the development of high school teachers' attitudes towards scientific research and project competitions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(4), 1349-1380, 49-77.
- Arslan, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. ve Çepni, S. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) konulu bir destek programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderme durumlarının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*. (8), 55-68.
- Aydın, M., Bacanak, A. ve Çepni, S. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) ile ilgili ihtiyaçlarının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7, 1-31.
- Balas, A.K. (2003). Science fairs in elementary school. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 432444)
- Barak, M. and Dori, Y. J. (2005). Enhancing undergraduate students' chemistry understanding through project-based learning in an IT environment. *Science Education*, 89(1), 117-139.
- Bulunuz, İ. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geçmiş öğretim kademelerindeki bilimsel araştırma projesi deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 74–85.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. (12.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (19.baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik. (8th ed.)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Civelekoğlu, M.Ş ve Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yönteminin uygulanması ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale
- Çakmakçı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*. (35), 39– 56.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş, (3.baskı)*. Trabzon, Turkey: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Çetin, O. ve Şengezer, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin proje çalışmalarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 14 (1), 24–49.
- Dionne, L., Reis, G., Trudel, L., Guillet, G., Kleine, L. and Hancianu, C. (2012). Students' Sources of Motivation for Participating in Science Fairs: An Exploratory Study within the Canada-Wide Science Fair 2008. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(3), 669–693.

- Dombaycı, M. A., Ercan, O. (2017). Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1265-1284.
- Fisanick, L. M. (2010). *A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions*. Yayınlanmamış doktora tezi. Indiana University of Pennsylvania, ABD
- Fisanick, L. M. (2010). A descriptive study of the middle school science teacher behavior for required student participation in science fair competitions (Doctoral dissertation, Pennsylvania University, Indiana). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3403187)
- Frank, M. and Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41–61.
- Green, S., Salkind, N. and Akey, T. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data*. New Jersey, NJ: Practice Hall
- Güven, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının proje yönetimi deneyimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 204-218.
- Helle, L., Tynjala P. and Olkinuora (2006). Project-based learning in post secondary education theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Karajcık, J., Czerniak, C. and Berger, C. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*. New York: McGraw-Hill College
- Korkmaz, H. ve Kaptan F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193-200.
- Korkmaz, Ö., Şahin, A. ve Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 10(3), 961–973.
- Köklü, N., Büyükoztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçüköğlü, A., Taşkın, A. ve Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme (Eğitim Bilimleri Bölümü Örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 11-24.
- Küfrevioğlu, R. M., Baydaş, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Proje ve beceri yarışmalarında elde edilen kazanımlar, karşılaşılan zorluklar ve öneriler. Paper presented at the 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat University, Elazığ, Turkey.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, DC: National Academy Press.
- Oruç, Ş. ve Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121–132.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137–158.
- Özel, M. ve Akyol, C. (2014, Eylül). *Bu benim eserim projeleri hazırlamada karşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Adana.

- Patton, M. Q. (1999). How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, CA: Sage.
- Raghavan, K., Coken-Regev, S. and Strobel, S. A. (2001). Student outcomes in a local systemic change project. *School Science and Mathematics*, 101, 268–281.
- Schneider, R. M., Krajcik, J., Marx, R. W. and Soloway, E. (2002). Performance of students in project-based science classroom on a national measure of science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(5), 410-422.
- Sözer, Y. (2017). Investigation of the project development process of the pupils who attend to the Tubitak research project contest: an action research, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 139-158.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning.
- Tortop, H. S. (2013a). Development of teacher attitude scale towards science fair. *Educational Research and Reviews*, 8(2), 58–62.
- Tortop, H. S. (2013b). Bu benim eserim bilim şenliğinin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri ve fen projelerinin kalitesi odağından görünümü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 255-308.
- Ünver, A. O., Arabacıoğlu, S. ve Okulu, H.Z. (2015). Öğretmenlerin bu benim eserim proje yarışması rehberlik sürecine ilişkin görüşleri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-35.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35 – 62.

Extended Abstract

Introduction: The main purpose of this study is to provide a positive change in teachers' attitudes towards both scientific research methods and project competitions by presenting information to primary and secondary school teachers about scientific research methods and scientific projects.

For this purpose, the solutions for the following sub-problems have been sought.

- 5) What is the effect of the current practice on the attitudes of elementary and secondary school teachers towards project competitions?
- 6) Is there any statistical difference in terms of
 - a) Gender,
 - b) Educational statusBetween the teachers' attitudes towards project competitions, before and after the application?
- 7) What is the effect of the current practice on the attitudes of elementary and secondary school teachers towards scientific research?
- 8) Is there any statistical difference in terms of
 - a) Gender,
 - b) Educational statusBetween the teachers' attitudes towards scientific research, before and after the application?

Method: This study was prepared according to the pretest-posttest model (Karasar, 1991), which is among the pre-experimental designs. In a single group pretest-

posttest model, an independent variable is applied to a randomly selected group. The symbolic representation of the model is as follows.

G_1	$O_{1.1}$	X	$O_{1.2}$
G_1	$O_{2.1}$	X	$O_{2.2}$

G_1 : Experimental Group $O_{1.1}$: First Assessment (Pretest), X: Independent Variable (Educational Activities), $O_{1.2}$: Second Assessment (Posttest)

G_1 : Experimental Group $O_{2.1}$: Second Assessment (Pretest), X: Independent Variable (Educational Activities), $O_{2.2}$: Second Assessment (Posttest)

In the model, if $O_{1.2} > O_{1.1}$ and $O_{2.2} > O_{2.1}$, this situation is assumed to be originated from X application and the evaluation is performed accordingly. In this study, "Teachers' Attitudes towards Project Competitions Scale" and "Attitude towards Scientific Research Scale" were applied to 185 teachers in different branches as a pretest at the beginning of the application, in order to examine the change in teachers' attitudes towards project competitions and scientific research during the implementation process. A training for 8 hours about the research methods and project competition processes to a total of 185 teachers working in various branches in the primary and secondary schools in the provincial center and districts in various branches (Information Technologies, Physical Education, Religion Culture and Ethics, Science and Technology, English, Mathematics, Music, Counseling, Social Sciences, Turkish and Primary School Teaching) was given.

The "Teachers' Attitudes Towards Project Competitions Scale" and "Attitude Towards Scientific Research Scale", which were applied as pretests to the teachers at the beginning of the practice, were applied as a final test, and whether there was a statistically significant difference between the scores of "Project Competitions Attitude Scale" and "Attitude Towards Scientific Research Scale" was determined at the end of the application; and the results were interpreted at ($p < 0.05$) significance level.

"Teachers' Attitudes towards Project Competitions Scale", which was developed by (Tortop, 2013a), was used as the data collection tool in the research after the researcher had the required permissions from the developer. The scale has a total of 19 items and 5 factors with a 5 point Likert type. In the scoring of scale items, when coding the positive expressions, a scoring system as (5, 4, 3, 2 and 1) meaning "Totally Agree", "Agree", "Neutral", "Disagree" and "Totally Disagree", while the opposite order is followed as (1, 2, 3, 4 and 5) for coding the negative expressions. When the scale factors and the items in these factors were examined, it was found that there were 6 items (1, 2, 3, 4, 5 and 6) in the student development dimension, 5 (7, 8, 9, 10 and 11) items in the importance of education dimension, 3 items (12, 13 and 14) in evaluation dimension, 2 items (15 and 16) in negative behavior dimension and 3 items (17, 18 and 19) in mentoring dimension. Overall Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was 0.87. It was found that the Cronbach alpha reliability coefficients of the scale; for the "student development" dimension was 0.82, for the "importance of education" dimension was 0.84, for the "evaluation" dimension was 0.70, for the "negative behavior" dimension was 0.76 and finally for the "mentoring" dimension was 0.66.

The "Scientific Research Attitude Scale", which was developed by Korkmaz, Şahin and Yeşil (2011) for being used in determining the attitudes of pre-service teachers towards scientific research and adapted by Akçöltekin (2016) with 378 teachers, was used in order to determine teachers' attitudes towards scientific research. The items from 1 to 6 of the scale with four factors are about the positive attitude dimension and the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as .927 for that part. The items from 7 to 12

are about the dimension of the reluctance to help the researchers and the Cronbach alpha reliability coefficient for that part was calculated as .841. The items from 13 to 17 items are about the dimension of the positive attitude towards research and the Cronbach alpha reliability coefficient was calculated as .794 for that part. Finally, the items from 18 to 22 are about the negative attitude towards the research and the Cronbach alpha reliability coefficient is calculated as .778 for that part. The Cronbach alpha reliability coefficient of the overall scale was calculated as .865 by the researcher.

Discussion and Conclusion: As the result of the research, it was found that teachers' attitudes towards project competitions had a statistically significant difference ($p < 0.05$) in favor of post test scores. According to this result, it is considered that teachers' attitudes towards project competitions have improved in the positive direction.

The statistically significant difference ($p < 0.05$) in favor of the posttest scores of the teachers in the student development, importance of the education, evaluation, negative behavior and mentoring dimensions of the teachers' attitude towards project competitions scale showed that the teachers had positive attitudes towards the facts that; the project competitions were important for student development, the project competitions are important elements of education, utilization of the projects participating in the project competitions, the project competitions can change the negative behaviors of the students, and finally they had a positive attitude towards being a mentor in these project competitions. In his study, Tortop (2013b) concluded that teachers did not want to participate as mentors in project competitions unless they were obliged and that they were in a negative attitude towards being a mentor in the project implementations. When the effect size (η^2) is examined in order to statistically determine the effect of research applications, which is one of the many factors that affect teachers' attitudes towards project competitions positively, the effect size values of the teachers' general attitudes towards project competitions during the research are shown as .020 for the overall scale, and it was found that they varied between .020 and .100 for the dimensions. Thus, it can be said that up to 2% of the positive changes in teachers' attitudes towards project competitions during the survey was in accordance with the efforts during the implementation period. From these findings, it is understood that about 98% of the positive changes in teachers' attitudes toward project competitions are due to reasons such as attitudes and behaviors of practitioners or interactions between teachers during practice, other than the training.

It was determined that there was no statistically significant difference between teachers' attitudes towards project competitions and their genders ($p > 0.05$) before the application for the overall of the scale, when the pretest-posttest scores of teachers' attitudes towards project competitions were compared with gender variable. There was a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the posttest scores of the female teachers in the negative behavior and mentoring dimensions of the project competitions scale after the implementation. According to this result, after the application, the attitudes of female teachers towards the fact that the project competitions can remove the negative behaviors of the students are developing positively in comparison with the male teachers, while the attitudes of the female teachers in attending the project competitions as mentors are also improved positively compared to the male teachers.

When the data from the pretest-posttest scores of the teachers' education levels and attitudes towards the project competitions were examined, it was determined that there was no significant difference in the general attitudes of the teachers towards the project competitions before and after the application ($p > 0.05$). In addition, there was a

significant difference ($p < 0.05$) in negative behaviors and mentoring dimensions for the teachers having post-graduate level education in favor of the posttest scores. According to this result, after the implementation, teachers with post-graduate education have developed a favorable attitude towards the fact that project competitions will change students' negative behaviors and attending project competitions as mentors.

When the changes in the attitudes of the teachers participating in the research were examined, it was determined that there was a statistically significant difference in the overall of the teachers' attitudes towards scientific research scale and its factors in favor of the final test scores ($p < 0.05$). According to this result, teachers' general attitudes towards scientific research are thought to increase positively in accordance with the applications carried out during the research period, suggesting that teachers have developed a more positive attitude towards researchers and scientific research. Küçüköğlü, Taşkın and Çelik (2013) stated that scientific research would be useful in the professional lives of the pre-service teachers, despite the facts that the concepts regarding the scientific research could not be completely and correctly perceived by pre-service teachers and that the pre-service teachers thought that it was not necessary for the teachers to do research.

When the effect size (η^2) is used to statistically determine the effect of the research process, which is one of the many influential factors that affect teachers' attitudes towards scientific research, the effect size value of the teachers' general attitudes towards scientific research for the applications of the research was .183 for the overall of the scale and was between .036 and .111 for the dimensions. Thus, it can be said that up to 18.3% of the positive changes in teachers' attitudes towards scientific research originated from the studies carried out during the implementation period. It is understood from these findings that about 81.7% of the positive changes in the teachers' attitudes toward scientific research was caused by reasons other than the training activities.

When the relationship between the teachers' attitudes towards scientific research and their genders were examined, it was found that there was a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the posttest scores of the female teachers in the overall scale, and a significant difference ($p < 0.05$) in favor of the female teachers in the dimension of the positive attitudes towards the research. According to the results obtained, it was determined that the attitudes of female teachers towards scientific research were improved more positively than male teachers as a result of the activities, while female teachers were more positive towards research than male teachers.

When the relationship between attitudes of teachers towards scientific research and their education levels (graduate, post-graduate) were examined, it was found that there was no statistically significant difference in attitudes towards scientific research between teachers with graduate and post-graduate level education in the pretest and posttest scores for the overall of the scale, while there was a significant difference in pretest scores in favor of teachers with master's degree education, and when the posttest scores were examined, it was found that the statistically significant difference has disappeared. According to the results obtained, it was determined that teachers' general attitudes towards scientific research were not statistically relevant to the education levels, however, the negative attitudes of teachers with graduate level education before the application changed positively after the application. Under the light of these results, certain suggestions are presented.

3. In order to increase the participation of the students in project competitions organized for elementary and secondary school students, in-service training

activities should be organized primarily by the related units of the universities and by the Ministry of National Education in order to inform teachers about project competitions and scientific research methods, and in this process, a positive change in the teachers' attitudes must be provided.

4. The scope of this study should be improved by carrying it out with primary and secondary school teachers who work in the schools of Ministry of National Education in different provinces.

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN 'MADDENİN HALLERİ VE ISI' ÜNİTESİNİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK İHTİYAÇ ANALİZİ

THE NEEDS ANALYSIS OF STUDENTS WITH VISUAL IMPAIRMENT RELATED CONCEPT OF THE 'STATE OF MATTER AND HEAT' UNITS

Aydın KIZILASLAN

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye

Mustafa SÖZBİLİR

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum, Türkiye

Özet

Fen eğitimi, çocukların bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesinde, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere bilimsel cevap verebilmelerinde, problem çözme becerilerinin gelişmesinde, yaşama dair deneyim ve becerilerinin artmasında önemli bir yere sahiptir. Fakat ülkemizde özel eğitim fen eğitimi alanında öğretmen yetiştiren lisans düzeyinde kurumlar bulunmamaktadır. Görme yetersizliği olan bireyler çoğunlukla dokunma, işitme ve tatma gibi diğer duyuvarını kullanarak bilgiye erişmek zorundadırlar. Eğitim-öğretim sürecinde farklı duyuvarını ön plana çıkararak yetersizliği olan bireylerin bilimsel bilgiye ulaşmaları kolaylaştırılabilir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Genel olarak durum çalışmalarında araştırmacılar, sahip olduğu "nasıl" veya "neden" sorularına cevap ararlar. Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf görme yetersizliği olan öğrencilerin 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesindeki kavramları öğrenmeye yönelik ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Örnekleme, Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İhtiyaç analizine 4 öğrenci dâhil olmuştur. İhtiyaç analizine 2 tane hiç görmeyen öğrenci ve 2 tane az gören katılmıştır. Çalışmada öğrencilerin ihtiyaçları eğitim ortamı, öğretim, öğrenim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında öğrencilerin ihtiyaçları belirlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği olan öğrenciler, Öğrenci ihtiyaçları, Maddenin halleri ve ısı

Abstract

Science education has an important place in the development of children's scientific thinking skills, in the ability to answer scientific problems in everyday life, in the development of problem solving skills, and in the enhancement of life experiences and skills. Individuals with visual impairment access to information using other senses such as touch, hearing and tasting. By providing different senses to the foreground in the education process, it is possible to facilitate the scientific knowledge achievement of individuals with visual impairment. The case study method, qualitative research approach, was used in the study. In this study, it was tried to determine the learning needs related the concepts of 'State of Matter and Heat' units of the 8th grades of primary students with visual impairment. 8th grade students of the Erzurum Yakutiye Visual Impairment School are sample of this study. Sample consists of the four students. Two of these students are blind and two of them have low vision. The needs of the students in the study set the needs of the students in the educational environment, teaching, learning and measurement-evaluation dimensions.

Keywords: Students with visual impairment, Student's needs, State of matter and heat

GİRİŞ

Yetersizliği olan bireyler günlük yaşam aktivitelerine sınırlı ölçüde katılabilmektedir. Eğitim ve iş yaşamına katılma noktasında yaşanan sıkıntılar yetersizliği olan bireylerin karşılaştıkları temel sorunların başında gelmektedir. Bu temel sorunların yanında sağlıktan, iş ve mesleki rehabilitasyona, kültürel ve sanatsal faaliyetlerin bir parçası olabilmeyen, kentlerin erişilebilir standartlara ulaşmasına ve

psikolojik ve sosyal destek ihtiyaçlarının giderilmesine kadar birçok konuda yetersizliği olan bireyler için çözüm bekleyen sorunlar bulunmaktadır (Sözbilir, vd, 2017; Stone ve Colella, 1996).

Bu sorunlarla her gün yüzleşmek zorunda kalan bu bireylerin sosyal ve bireysel aktivitelere katılmalarında en önemli sorun olarak görülen yetersizliklerin sebeplerine baktığımızda bunlar ya doğuştan ya da doğum sonrasında meydana gelir. Doğumla beraber meydana gelen yetersizlikler iki ana sebepten kaynaklanmaktadır (Kızılaslan ve Zorluoğlu, 2015). Bunlar genetik kusurlardan ve hamilelik sırasında veya doğum sırasında yaşanan aksaklıklardan kaynaklanmaktadır. Sonradan oluşan yetersizlik nedenleri incelendiğinde, kaza ve hastalık en yüksek oranla doğuştan doğum sonrası yetersizliği neden olan durumlar olarak öne çıkmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998).

Türkiye İstatistik Kurumu'nun [TÜİK] 2010'da hazırladığı özürli bireylerin sorun ve beklentileri araştırmasında özürli bireylerin eğitim durumlarına dair çarpıcı sonuçlar ortaya koymaktadır. Rapora göre yetersizliği olan bireylerin %41,6'sı okur-yazar değildir. Cinsiyetlere göre bu durum farklılaşmaktadır. Yetersizliği olan erkeklerin %32,1'i ile kadınların ise %54,9 ile okur-yazar değildir. Okur-yazar olup bir okul bitirmeyen yetersizliği olan bireylerin oranı ise %18,2'dir. Cinsiyet bazında değerlendirildiğinde erkeklerin durumu kadınlardan biraz daha kötüdür. Erkeklerin %19,2'si kadınların ise %16,8 okur-yazar olmasına rağmen herhangi bir öğretim kademesinden mezun olamamışlardır. İlköğretimi bitirenlerin toplam oranı %32,6'dır. Veriler temel eğitim sürecinin ilk basamağında okullaşma oranının erkeklerde kadınlara oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Temel eğitimin ilk basamağında yetersizliği olan erkeklerde okullaşma oranı %38,8 iken bu oran yetersizliği olan kadınlarda ise %23,6. Lise ve daha üstü okullaşma oranı yetersizliği olan bireylerde %7,7'dir. Cinsiyet bazında erkeklerde bu oran %9,8 iken kadınlarda %4,7'dir. Yukarıda belirtilen bu oranlar kentli ve kırsal ayrımı yapıldığında kentlerde yaşayan yetersizliği olan bireylerin lehine değişmektedir. Bunun en bariz sebebi kentte yaşayan bireylerin sahip olduğu imkânlar -bunların başında okulların fiziki koşulları ve yetersizliği olan bireylerin eğitim kurumlarına rahat ulaşmalarını sağlayacak imkânlar- kırsala göre daha fazladır.

Fen eğitimi, çocukların bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesinde, günlük hayatta karşılaştıkları problemlere bilimsel cevap verebilmelerinde, problem çözme becerilerinin gelişmesinde, yaşama dair deneyim ve becerilerinin artmasında önemli bir yere sahiptir (Kızılaslan, 2014). Ülkemizde özel eğitim fen eğitimi alanında öğretmen yetiştiren lisans düzeyinde kurumlar bulunmamaktadır. Bu nedenle özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim süreçleri de bu durumdan etkilenmektedir. Örneğin, fen derslerinin somut ve soyut kavramları fazlaca içermesi görme yetersizliği olan öğrenciler bu kavramları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Ayrıca fen eğitimi büyük bir oranla görsel ya da yazılı materyaller aracılığıyla yapılmaktadır. Durum görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenler sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencilere fen eğitimi vermekte çeşitli sıkıntılar yaşamaktadırlar. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerinin yanı sıra yetersizlik tür ve derecesine yönelik olarak eğitim ortamları ve öğretim planları düzenlenmelidir (Zorluoğlu, Sözbilir ve Kızılaslan, 2016).

Ülkemizde fen kavramlarının öğretiminde yaşanan sıkıntılar göz önünde bulundurulduğunda görme yetersizliği olan bireylerin 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesinde yer alan fen kavramlarını daha iyi öğrenebilmeleri için yapılması gerekenler ve göz önünde bulundurulması gereken durumlar söz konusudur. Bu amaç doğrultusunda

görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesinde yer alan kavramlara yönelik öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı olan durum çalışması yönteminden yararlanılmıştır. Genel olarak durum çalışmalarında araştırmacılar, sahip olduğu “nasıl” veya “neden” sorularına cevap ararlar. Durum çalışmalarında araştırmacılar strateji geliştirmede beş temel öğeyi göz önünde bulundurur. Bu öğeler; araştırma sorusu, araştırma sorusundaki teorik sorunu yansıtan önermeler, araştırma sorusunun analiz birimleri (olaylar, varlıklar ve araştırma sorusunda belirtilen bireyler), önermelere veri bağlama mantığı ve veri yorumlamadaki ölçütlerdir (Yin, 2013). Yin durum çalışmalarının yürütülmesi amacıyla kapsamlı ve sistematik bir taslak oluşturmuştur. Tablo 1’de genel olarak bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört durum çalışması deseni olduğunu görülmektedir (Yin, 2003).

Tablo 1.

Yin'in Durum Çalışması Taslağı (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

	Tek durum desenleri	Çok durum desenleri
	<i>Bütüncül tek durum deseni:</i>	<i>Bütüncül çoklu durum deseni</i>
Bütüncül (tek bir analiz)	Tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) söz konusu olduğunda geçerlidir. Kapsamlı bir kuramın teyit edilmesi veya yürütülmesi amacıyla, ayrıca aşırı, aykırı ya da kendine özgü durumların araştırılmasında kullanılabilir.	Durum çalışmalarında birden fazla kendi başına bütüncül durumlar söz konusu olabilir. Her bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır.
	<i>İç içe geçmiş tek durum deseni</i>	<i>İç içe geçmiş çoklu durum deseni</i>
İç içe geçmiş (çoklu analiz)	Tek bir durum içinde birden fazla alt tabaka veya birim olduğunda geçerlidir. Burada önemli olan ayırım, bir durum çalışmasında ortaya çıkan ve bununla ilişkili alt birimlerin bütüncül ve sistematik olarak bir arada irdelemek ve bunların ilişkilerini ortaya çıkarmaktır.	Her bir durum içerisinde saklı bulunan bir veya birden fazla durumu bulunabilir. Bu alt birimler veya tabakalar kendi içerisinde alt tabakalara ayrılarak çalışılabilir. Karşılaştırmanın verimli olabilmesi için araştırmacı veri toplarken ve veriyi analiz ederken olabildiğince standart veri toplama yöntemlerini kullanır.

Bu araştırmada yararlanılan durum çalışması, Yin’ nin sınıflandırması temel alınarak değerlendirildiğinde tek bir analiz birimi bütüncül çoklu durumların analizidir. Çalışmaya dâhil olan tek bir sınıftaki öğrenciler tekli durum olarak sınıflandırılırken öğrencilerin ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesine dair kavramsal öğrenme güçlüklerinin tespiti, kavram öğrenmeye yönelik ihtiyaçları çoklu durum analizine bir örnektir. Analizde kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yardımıyla sınıf içi gözlemler ve görüşmeler yapılarak ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu ihtiyaç analizi, eğitim ortamı, öğretim durumu, öğretim içeriği ve ölçme değerlendirme ihtiyaçlarının analizlerini içermektedir. Sınıf içi gözlemler ve ünitenin işlenmesinden sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme neticesinde ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesine ilişkin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamı, öğretim, öğrenim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ihtiyaçlarının analizi yapılmıştır.

Örneklem

Durum çalışmaları, tek bir birey, grup veya topluluk üzerine yapılan derinlemesine çalışmalar olduğundan durum çalışmalarına konu olan örneklem grubu amaçlı örneklemdir. Bu yüzden üzerinde çalışılan durum (case) daha çok belirtilen gruba dâhil olan bireyler için geçerli olduğundan, seçilen çalışma grubunun özellikleri detaylı bir şekilde belirtilmelidir (Creswell, 1998). Çalışma grubu Erzurum Yakutiye Görme Engelliler Ortaokulu 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. İhtiyaç analizine 4 öğrenci dâhil olmuştur. İhtiyaç analizine 2 tane hiç görmeyen öğrenci ve 2 tane az gören katılmıştır.

Tablo 2.

İhtiyaç Analizi Örneklem Grubunun Özellikleri

	Öğrenci Kodu	Görme düzeyi	Cinsiyet	Görme yetersizliğinin görüldüğü göz
İhtiyaç Analizi Örneklem Grubu	Ö ₁	Kör	Erkek	Tamamen Kör
	O ₂	Kör	Erkek	Tamamen Kör
	O ₄	Az Gören	Erkek	Her iki göz
	O ₅	Az Gören	Erkek	Her iki göz

Veri Toplama Teknik ve Araçları

Nitel çalışmalarda araştırmacıların sıklıkla başvurduğu veri toplama tekniği olan görüşme ve gözlemler bu çalışmanın temel veri toplama araçlarını oluşturmaktadır. Farklı veri toplama tekniklerinden yararlanılarak veri toplanılması çalışmanın geçerliğini arttırmaya katkıda bulunacaktır (McMillian ve Schumacher, 2010). Gözlem ve görüşme tekniklerini uygulamaya yansıtılabilmek için çalışma kapsamında iki farklı veri toplama aracı geliştirilmiştir:

1. Fen dersi gözlem formu
2. Yarı-yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

BULGULAR

Sınıf içi gözlemler ve ünitenin işlenmesinden sonra yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme neticesinde ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesine ilişkin görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamı, öğretim, öğrenim ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ihtiyaçlarının analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları dört başlık altında aşağıda sunulmuştur.

Eğitim ortamı analizi bulguları

Görme yetersizliği olan öğrenciler için sınıf ortamı hem hiç görmeyen hem de az gören öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olmalıdır. Örneğin az gören öğrenciler için pencereden gelen ışık uyarısının miktarı ve konumu, görme yetersizliğinin derecesine bağlı olarak öğrencinin yazı tahtasına olan konumu ya da hiç görmeyen öğrenciler için sınıf ortamındaki araç-gereçlerin konumu öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır (Heward, 2000; Hazekamp ve Huebner, 1989; Huebner, Merk-Adam, Stryker ve Wolffe, 2004). Bu ve benzeri öncüller ışığında sınıf içinde yapılan gözlemlerden elde edilen bulguların analizinde tespit edilen eksiklikler ve yapılması gerekenler şu şekilde sıralanabilir.

1. Sınıf krokisi ve sınıf ortamındaki taşınmazların (yazı tahtası, pencerenin, kapının, vb) özellikleri ve konumu, eğitim ortamı düzeninin ilk adımını oluşturur. Sınıf kapısının sınıfa göre konumu, pencerelerin yüksekliği, öğretmen masası ve diğer elektrikli cihazların yeri ve konumu, yazı tahtasının konumu ve yüksekliği gibi konu başlıkları öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden çözüme kavuşturulmalıdır (Mangold, 1982).

Sınıf içi düzenlemeler yapılırken aşırıktan kaçınmak ve yapılması zorunlu olan durumlar burada göz önünde bulundurulması gereken iki önemli husustur. Aşırı mobilya, malzeme ve donanımının kullanımı önlenerek sınıf ortamının sadece zorunlu ihtiyaçlara cevap verebilecek maksimum donanıma kavuşturulmalıdır. Değiştirilebilir durumlar ile değiştirilemeyecek durumlar ise bir diğer önemli husustur. Pencerelerin yüksekliği ve kapının konumu gibi durumlar değiştirilemeyecek öncüllerin başında gelmekte fakat sınıf içindeki mobilyaların konumu değiştirilebilecek öncüller arasında yer almaktadır. Değiştirilemeyecek öncüller daha çok tavsiye niteliğindedir. Örneğin Şekil 1’de gösterildiği üzere pencereden gelen ışığın şiddetinden rahatsız olduğu için yüzünü ışıktan korumaya çalışan bir öğrenci görülmektedir. Bu öğrencinin bireysel ihtiyacı doğrultusunda pencereden gelen ışığın şiddetinin ayarlanması sınıf ortamında değiştirilmesi gereken durumlardan biridir.



Şekil 1. Pencereden gelen aşırı ışığın şiddetinden rahatsız olan öğrencilerin gösterimi

2. Sınıf ortamındaki mobilyaların, yardımcı öğretim materyal ve malzemelerin konumları öğrencilerin güvenliğini ve erişimini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve tasnif edilmesi öğrencilerin uyum ve rahat hareket edebilme becerilerini geliştirecektir. Bu şekilde düzenlenen özgür sınıf ortamı, öğrencilerin hareket becerilerine ve bireysel yeterliliklerine katkı sağlayacaktır.
3. Sınıf içindeki malzeme ve materyallerin, erişilebilirlikleri ve uygun konumda olması görme yetersizliği olan öğrenciler için oldukça önemlidir.
4. Az gören öğrenciler için sınıf içindeki mobilyalarda, zeminde ve duvarlarda renk ve desen zıtlığı sağlamak nesnelere ayırt edebilme yeteneklerinin gelişimi için önemlidir (Mangold, 1982). Zemin yüzeyinde sağlanacak olan dokunsal hissedilebilir zıtlıklar özellikle hiç görmeyen veya az gören öğrencilerin hem hareket becerilerini arttıracaktır hem de fonksiyonel dokunma becerilerini arttırarak rahat bir şekilde çevreye uyum sağlamalarına yardımcı olacaktır (Scholl, 1986). Ayrıca hiç görmeyen öğrenciler için sınıf içi mobilyalarda sağlanacak dokunsal zıtlıklar ve az gören öğrenciler için görsel zıtlıklar sağlamak, onların malzeme veya materyallere kolay ve hızlı erişimini

sağlayacaktır (Corn ve Koenig, 2002). Örneğin dolapların renginin dolap kapaklarının renginden farklı olması özellikle az gören öğrenciler için oldukça önemlidir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017a).

Yapılan gözlemler sonucu pek çok noktada eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksiklikler doğrultusunda sınıf içerisinde yapılması gerekenler ve yapılamayacaklar ayırt edilip, yapılabilecek durumların en iyi şekilde düzenlenmesi hedeflenmiştir. Sınıf krokisi, pencerenin konumu ve yüksekliği, sınıf tahtasının konumu ve yüksekliği gibi konu başlıkları düzenleme yapılamayacak başlıklardır. Fakat sınıf içi mobilyalarının konumu, malzeme ve materyallere erişim kolaylığı ve sınıf içerisinde gerekli görülen renk ve desen zıtlıkları yapılabilir konu başlıkları kategorisinde yer almaktadır.

Eğitim ortamının öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi motivasyonunu arttıracak ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacaktır. Eğitim ortamında yapılacak basit ve gerekli düzenlemeler hazırlanacak olan öğretim sürecinin verimliliğini ve etkinliğini de arttıracaktır (Mangold, 1982).

Gözlem yapılan okulun görme yetersizliği olan öğrencilere tahsis edilen bir bina olmasına rağmen sınıfın fiziksel ortamı öğrencinin ihtiyaçları düşünülmeden düzenlenmiştir. Sınıf içi mobilyaların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, yazı tahtasında az gören öğrencilerin için görsel zıtlıklardan yararlanılması (beyaz tahta siyah kalem), pencerelerden gelen ışığın öğrencilerin görme ihtiyaçlarına göre ayarlanması ve öğrencinin yazı tahtasına göre konumu, düzenlenmesi gereken konuların başında gelmektedir.

Öğretim ihtiyacı analizi bulguları

Görme yetersizliği olan öğrencilerin nesnelere ve bireyler arası etkileşimleri yeterince veya hiç gözlemleyemediklerinden çok az doğal öğrenme fırsatına sahiptir. Görme yetersizliği olan bireylerde birinci dereceden etkilenen öğrenme alanları; kavram gelişimi, bireyler arası iletişim becerileri, yaşam becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri ve akademik gelişim alanlarıdır. Bu öğrenme alanlarında öğrencinin akranları ile benzer performans gösterebilmelerinde en önemli rol öğretmene düşmektedir (Heward ve Orlansky, 1992). Öğretim sürecinde öğretmenin aşağıda belirtilen öğretim tekniklerine dikkat etmesi öğrencilerin akademik başarıları açısından oldukça önemlidir.

Öğrenci ihtiyaçlarının tespit edilmesinde ki ikinci önemli adım ise öğretim sürecindeki eksikliklerin analiz edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çıkarımları içermektedir. Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmenin, görme yetersizliği olan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve görme durumlarının farkında olması ve öğretmenin mesleki yeterlilik becerileri ve motivasyonu etkili bir öğretimin başarıya ulaşmasında önem arz etmektedir (Jose, 1983).

1. Öğrencinin yetersizlik ve derecesine uygun büyütülmüş metinler, ses kasetleri veya basılı materyaller zamanında hazırlanmalıdır. Az gören öğrenci için büyük puntolu materyallere, göremeyen öğrenciler için tactile (dokunsal) materyallere ihtiyaç duyulabilir.
2. Öğretim sürecinde sözel iletişime önem verilmelidir. Özellikle az gören öğrenciler görsel ipuçları ve yazılı talimatları fark edemeyebilir. Bu gibi durumların yaşanmaması için öğretmenin sözel iletişimde açık, anlaşılır ve doğrudan iletişime önem vermesi gerekmektedir. Hiç görmeyen öğrenciler için ise özellikle açıklayıcı, tanımlayıcı ve kapsayıcı sözel iletişime önem verilmelidir.

3. Zamanın verimli kullanımı ve öğretim sürecinin verimliliği için tahtaya yazılan notların mutlaka sözel olarak ifade edilmesi, tahtaya yazılanların zaman kaybedilmeden öğrenci tarafından algılanmasına yardımcı olacak ve yeni kavramların öğretiminde öğretmene zaman kazandıracaktır.
4. Etkinlik materyalleri tanıtılırken öğrencilere yakın bir mesafede olunmalıdır. Hiç görmeyen veya az gören öğrencinin materyali dokunarak tanınması gerektiği durumlarda öğretmenin öğrencilerle bire bir ilgilenmesi gerekmektedir.
5. Öğrencilerin materyallere kolayca erişebilmesi ve materyallere dokunabilmesi için rahat hareket edebilecekleri ortam oluşturulmalıdır. Bu durum öğrenciye kavram öğrenme sürecinde tüm algılayıcılarını etkili bir şekilde kullanma fırsatı sağlayacaktır. Böylece öğrenciler hem hareket (mobilité) becerilerini geliştirebilecek hem de kavram öğretici materyalleri inceleme ve algılama fırsatına sahip olacaktır.
6. Öğrencilere ders esnasında not alabilme ve verilen materyali inceleyip analiz edebilmeleri için yeterli zaman verilmelidir.
7. Günlük hayatta kullanılan malzemelerden hazırlanan öğretim materyalleri ve etkinlikleri kavram öğrenimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bir kavramla ilgili mümkün olduğunca birden fazla materyalin sunulması bilginin kalıcılığı ve transferinde kolaylık sağlayacaktır. Pek çok kavramı bir arada içeren materyallerin sunulması öğrencilerin zihinlerinde kavramlarla ilgili oluşturacakları şablonların sayısını arttıracaktır.
8. Öğrencilerde göz yorgunluğunun oluşmaması için az gören öğrencilere yönelik görsel olmayan görevler ile görsel olan durumların zaman aralıkları periyodik olarak ayarlanmalıdır. Bu durum az gören öğrencilerin görme duyarlarını daha etkili ve verimli kullanmalarına katkı sağlayacaktır.
9. Sınıf içerisinde öğretmenin kullanacağı dil açık, anlaşılır ve öğrencileri rencide etmeyecek şekilde olmalıdır. Örneğin az gören öğrenciler için tahta kullanıldığı zaman “görüyor musun?” ifadesi yerine “bana ne gördüğünü söyler misin?” ifadesinin kullanımı daha doğru olacaktır.

Öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için öğretim ihtiyaçlarına yönelik yapılan gözlemler sonucu elde edilen veriler öğretmenle paylaşılacaktır. Bunun yanı sıra öğretmen için hazırlanacak olan öğretmen kılavuz kitapçığında ilgili kazanımların öğretiminde kullanılması gereken öğretim yöntem ve stratejiler konusunda öğretmen ayrıca bilgilendirilecektir.

Öğrenim ihtiyacı analizi bulguları

Öğretime dair ihtiyaç analizi, öğretmenin sınıf içerisinde kullanacağı öğretim yöntem ve stratejileri, tutum, davranış ve yeterliliğini kapsamaktadır. Yukarıda gerek öğretmenin uygulaması gereken yöntem ve stratejiler, sahip olması gereken tutum, davranış ve yeterlilikler gerekse yapılan gözlemler sonucu öğretmenin eksik olduğu noktalar vurgulanmıştır.

İhtiyaç analizinin bir diğer önemli adımını ise öğrenmeye yönelik öğrencilerin ihtiyaçlarını içermektedir. Bu ihtiyaçlar öğrencinin yetersizlik düzeylerine bağlı olarak ünitadaki kavram ve kazanımlara yönelik öğrencilerin bireysel öğrenim gereksinimlerini içeren etkinlik ve materyallerin yapılandırılmasını kapsamaktadır. Bu ihtiyaç analizi sınıf

için yapılan gözlem ve ünite sonunda öğrencilerle bire bir yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında belirlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 3'te 2013-2014 bahar dönemi 'Maddenin Halleri ve Isı' ünitesi sonunda öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden öğrencilerin ilgili ünitedeki kavramları öğrenme düzeylerine ilişkin verilerin analizini içermektedir. Tabloda doğru cevaplar artı (+) ile gösterilirken yanlış cevaplar eksi (-) ile gösterilmiştir. Bu değerlendirmelere göre ısı, sıcaklık, öz ısı ve kaynama kavramları hiç öğrenilememiş, katı, sıvı, gaz ve yoğunlaşma kavramlarını öğrenebilen öğrencilerin oranı %25'i, erime, donma ve elektrik enerjisi kavramlarını öğrencilerin yarısı öğrenebilmiş, ısı transferi kavramını ise öğrencilerin %75'i öğrenebilmiştir. Son olarak öğrencilerin tamamı termometre ve mekanik enerji kavramlarını öğrenebilmiştir.

Bireysel bazda öğrencilerin ilgili ünitedeki kavramları öğrenme düzeylerine baktığımızda birinci öğrenci (Ö₁) kavramların %71,4' ünü, ikinci öğrenci (Ö₂) ve üçüncü öğrenci (Ö₃) kavramların %28,5'ni ve dördüncü öğrenci (Ö₄) ise kavramların %21,4'ünü öğrenebilmiştir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Kavramsal Öğrenme Analizi

Kavramlar	Öğrencilerin Kavram Öğrenme Düzeyleri				% Başarı
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	
Katı	+	-	-	-	25
Sıvı	+	-	-	-	25
Gaz	+	-	-	-	25
Isı	-	-	-	-	0
Sıcaklık	-	-	-	-	0
Isı Transferi	+	+	-	+	75
Termometre	+	+	+	+	100
Öz ısı	-	-	-	-	0
Mekanik Enerji	+	+	+	+	100
Kinetik Enerji	+	+	-	-	50
Erime	+	-	+	-	50
Donma	+	-	+	-	50
Kaynama	-	-	-	-	0
Yoğunlaşma	+	-	-	-	25
% Başarı	71.4	28.5	28.5	21.4	

Öğrencilerin görme duyusundaki yetersizlik düzeyi ile hazırlanacak olan öğretim materyali arasında iç tutarlılığı sağlamak 'Maddenin halleri ve ısı' ünitesindeki kavramların etkili bir şekilde öğrenimini sağlamada önemlidir. Kavram, olması gereken şeyin zihindeki temsili, gösterimi ya da imajıdır. Hiç görmeyen öğrencilerin kelimeler ve kelimeleri temsil eden gerçek nesnelere arasında kavramsal geçişleri yapabilmeleri ancak dokunsal (tactile) kavram öğrenimiyle mümkün olabilmektedir. Ayrıca vücut hareketleri ve sosyal iletişim diliyle kavramlar arası soyut bağlantı kurabilmek için akran merkezli öğrenime gereksinim duyarlar. Bunun için mümkün olduğunca dokunsal uyarıların çeşitliliğini arttırmak ve akran dayanışmasını sağlamak gerekmektedir. Az gören öğrencilerde ise kavram öğrenim sürecini hızlandırmak için görsel uyaran çeşitliliğini mutlaka artırılması gerekmektedir.

Bu ünite, ısı enerjisi ve hâl değişimi gibi iki temel konudaki kavramlara ilişkin öğrencilerin gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma, çıkarım yapma, tahminde bulunma,

bilgi ve veri toplama, grafik çizme ve grafik okuma gibi bazı bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye odaklanmaları istenilmektedir. Isı enerjisi ve hal değişimi öğrenme alanlarının alt konu başlıkları olan; (i) ısı ve sıcaklık, (ii) ısı alış-verisi ve sıcaklık değişimi, (iii) maddenin hâlleri ve ısı alış-verisi, (iv) erime/donma ısı, (v) buharlaşma/yoğuşma ısı ve (vi) ısınma-soğuma eğrileri konuları incelendiğinde öğretimin bu alt konu başlıkların tümünü kapsayacak ve günlük hayatta öğrencilerin öğrenmelerini pekiştirecek etkinlik, materyal ve örnekleri içermesi gerekmektedir. Az gören ve hiç görmeyen öğrencilerin görme duyusundan kaynaklı ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yöntem ve stratejileri belirlenerek yetersizlik düzeylerine göre etkinlik ve materyal tasarımları yapılmalıdır. Ayrıca ünite sonunda öğrencilerle öğrencilerin mevcut fen öğretimiyle ilgili eleştirileri ve önerileri alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrencilerin mevcut fen dersinin öğretimine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Fen dersinde bazı konularda kendimi açıkçası başarısız hissediyorum. Çünkü o konular çok görsele dayalı ve ben o konuları anlayamadığım için o konuda başarılı olamadığımı düşünüyorum (Ö₁).

Bazen çok sıkılıyorum, bazı konuların anlaşılması biraz zor derste hep soyut konular işleniyor (Ö₂).

Öğrencilere fen derslerine yaşanan zorlukların giderilmesine yönelik ne tür çalışmalar yapılabileceğine ilişkin cevapları şu şekildedir:

Bu konuda birinci olarak materyaller hazırlanması gerekiyor. Bu konularla ilgili özel olarak ikincisi de hazırlanmayacak tarzda materyaller bunun yerine görme engelliler okullarına özel fen dersi müfredatları birazcık daha değiştirilerek yapılması gerekiyor (Ö₁).

Fen dersi bir keresinde görsel. İçerisinde çok görsel olan bir ders. Onun için görmeyenler zorluk çekebilirler. Görenler fazla zorluk çekmeyebilir... Mesela fen laboratuvarında olmayan malzemeler yüzünden güçlük çekebiliyoruz (Ö₂).

Öğrencilere fen konularını öğrenmede ne tür zorluklar çektiklerine sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Fen dersinde çektğim tek zorluk derslerin görsel olması (Ö₁).

Mesela fen laboratuvarında olmayan malzemeler yüzünden güçlük çekebiliyoruz... Bütün dersleri sınıfta işliyoruz ve hep kitap kullanıyoruz (Ö₂).

Öğrencilere fen derslerinin daha verimli işlenebilmesi için neler yapılması gerektiğine ilişkin soru sorulduğunda ise şu cevaplar verilmiştir:

Dediğim gibi o dersin konusu maddenin halleri ve ısı ünitesiyle ilgili çeşitli materyaller hazırlanması gerekiyor. Zaten öğretmenimiz elinde bulunduğu imkânlarca çeşitli materyaller hazırlıyor bize. Fakat bazı yerlerde bunun da yetersiz olduğunu görüyoruz. Bunun için materyallerin hazırlanması gerekiyor (Ö₁)

Daha önce dediğim gibi ilk başta fen laboratuvarında işlenen dersle ilgili bütün malzemeler olması lazımdır. Sonra konu anlatımlı kitaplar olması lazım. Ders kitapları olması lazım. Soru bankaları... (Ö₂)

Yukarıdaki iki örnek görüşmede öğrenciler fen derslerinde kendilerini başarısız hissetmekte ve fen derslerini sıkıcı bulmaktadırlar. Bunun sebebi materyal eksikliğine ve fen laboratuvarı etkinlikleri eksikliğine bağlanılmaktadır.

Kavramlar öncelikle temsil ettikleri olgular bakımından (insan-insanlık, yiğit yiğitlik vb.) somut ve soyut kavramlar olarak ayırt edilmeli ve bu somut ve soyut kavramların öğrencilerin görme yetersizliği türü ve derecesine uygun etkinlikler vasıtasıyla öğretim için kapsamlı analizler yapılmalıdır. ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesinde kazandırılması hedeflenen kavram ve kazanımların öğrencilerin görme yetersizliğinin türüne ve derecesine uygun etkinlikler yardımıyla planlanması için yapılan analizler şu şekildedir:

1. Öğrenciler, ısı ve sıcaklık kavramlarını bir birinden ayırt etmekte güçlük çekmektedir. Bu kavramların tanımlarını bilmelerine rağmen derinlemesine incelemede öğrencilerin ısının bir enerji çeşidi olmadığını ve ısıyı sıcaklığı yüksek maddeden sıcaklığı düşük olan maddeye transfer edilen enerji geçişi olduğunu kavramsal düzeyde açıklayamadıkları tespit edilmiştir. Aynı kazanım çerçevesinde moleküler düzeyde tek tek moleküllerin hareket enerjisinin farklı olabileceğini ve çarpışmalarla değişeceğini kavrayamadıkları tespit edilmiştir. Bunun sebebi özellikle hiç görmeyen öğrencilerin atom ve molekül kavramlarını zihinlerinde canlandıramamaları olarak açıklanabilir.

Mikroskobik boyuttaki olayların makroskobik boyuttaki dokunsal boyutta temsil edilmesine dönük materyal çalışmaları yeni kavram yanlışlarına sebebiyet vereceği sürekli göz önünde bulundurulmalıdır. Bu kavram yanlışlarının oluşmaması için öğretmenin, öğretim boyutunda materyalin veya etkinliğin hangi amaca yönelik olarak hazırlandığını öğrencilere belirtmesi gerekmektedir.

2. Bir kova su ile bir bardak suyun ilk sıcaklıkları ve kaynatmak için gerekli ısı miktarını tahmin etmeye yönelik kazanımının hem az gören hem de hiç görmeyen öğrencide istenilen düzeyde kazandırılmadığı tespit edilmiştir. Bunun için günlük hayatta seçilen malzemelerden kullanılacak materyalle öğrencilerin dokunsal etkileşime geçmeleri sağlanarak sınıf ortamında bir gösteri deneyi veya etkinlik planı yapılabilir.
3. Maddelerin aldığı ve verdiği ısı ile sıcaklık değişimi arasında ki ilişkiyi kazandırmayı hedefleyen kazanımın sadece sözel olarak ifade edilebildiği tespit edilmiştir. Bu kazanımın alt kazanımları olan mekanik ve elektriksel enerjinin ısı enerjisine dönüşümünün öğretimi için görsel veya dokunsal basit ve anlaşılır etkinliklerle ısı enerjisi kavramı anlatılabilir. Elektrik enerjisinin ısı enerjisine dönüşümü sonucu maddenin sıcaklığında meydana gelen değişim basit olarak suyun ısıtılmasında sıcaklık değişimi olgusu üzerinden yine deneysel etkinlik çalışması ile öğretilir.
4. Öz ısı kavramının öğretimi ise öz ısılar birbirinden çok farklı iki sıvının özdeş iki ısıtıcıyla ısıtılması sonucu belli bir zaman sonunda iki sıvının sıcaklıkları değişiminde gözlenecek farklılıklar üzerinden anlatılabilir. Bunun için su ve zeytinyağının eşit kütledeki miktarları kullanılarak bir etkinlik planı yapılabilir.
5. Maddenin ısı alış-verişi ile hâl değişimlerini ilişkilendiren kazanımda hem az gören hem de hiç görmeyen öğrenciler katı maddenin ısı enerjisi transferine bağlı olarak geçirdiği hal değişimlerini açıklayabilmektedir. Fakat hal değişimi sonucu maddenin tanecikleri arası boşluk değişimini açıklamada

zorlandıkları tespit edilmiştir. Mikroskobik boyutta gaz, sıvı ve katı maddelerde tanecikler arası mesafe, bağ sağlamlığı ve taneciklerin hareket özelliklerine ilişkin model veya dokunsal (tactile) resimler az gören veya hiç görmeyen öğrenciler için tasarlanabilir. Sonuç olarak katılarda tanecikler arası çekim kuvvetlerinin sıvılardakine göre daha sağlam olduğu, gazlarda ise bu bağların yok denecek kadar az olduğu öğrenciler tarafından kavranabilir. Yine aynı şekilde erime ile buharlaşmanın ısı gerektirmesini ve donma ile yoğunlaşma sonucu ısı açığa çıkması olayı bağların kopması ve oluşması temelinde açıklanabilecektir.

6. Erime ve donma ısısı ile ilgili olarak kazandırılmak istenilen kazanımlarda öğrenci erimenin neden ısı gerektirdiğini açıklayabilmekte fakat donma olayı sonucu maddenin ortama ısı verdiği olgusunu ilişkilendirememektedir. Belli bir kütledeki buzun, erime sıcaklığında, tamamen suya dönüşmesi için gerekli ısı miktarını hesaplamakta zorluk yaşamaktadır. Öncelikle karmaşık matematiksel hesaplamalar yapmadan kavramlar açık ve yalın bir şekilde açıklanabilir. Karmaşık matematiksel hesapların ilgili konunun kavramlarının öğrenilmesinin önüne geçtiği gözlenmiştir.
7. Saf olmayan suyun donma noktasının, saf sudan daha düşük olduğunun öğretimi için günlük hayattan örneklendirmeler yapılarak derse giriş yapılabilir. Örneğin buzlanan yollara tuz dökülmesi günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bir deneyimdir. Bir buz kalıbının üzerine bir miktar tuz dökerek hiç görmeyen öğrencilerin bu deneyimi yaşamalarına olanak tanınabilir. Bu şekilde öğrenci buzlanmayı önlemek için başvurulan ‘tuzlama’ işleminin hem hangi ilkeye dayandığı açıklayabilir hem de maddelerin saflıklarının değiştirilmesi ile erime ve donma noktalarının değişebileceği kavratılabilir.
8. Buharlaşma ısısı ile ilgili olarak yapılan görüşmelerde, öğrenciler sorulara çekingen cevaplar vererek olayın kavramsal düzeyde nasıl gerçekleştiğini izah edememiştir. Sınıf ortamında öğrencilerin bir eline kolonya diğer eline ise su dökülerek bir süre sonra gözlenecek değişimler ile buharlaşma ısısı ve buharlaşmanın neden ısı gerektirdiği sorgulatabilir. Ayrıca maddelerin buharlaşma hızını, maddenin türü ile ilişkilendirebilir. Buharlaşma olayının gündelik hayatta soğutma veya serinletme amacına uygun olarak kullanımına (sıcak havalarda yere su dökülerek buharlaşan suyun çevreyi serinletmesi) dair örnekler verilerek kavramların pekiştirilmesi sağlanabilir. Bu şekilde öğrencilerin zihnindeki şemalar çoğaltılarak olaylar ve olguları kavraması sağlanabilir.
9. Isınma/soğuma eğrileriyle ilgili olarak hiç görmeyen öğrencilerin aşırı görsellik içeren sıcaklık/zaman grafik çiziminin nasıl ve hangi amaçla yapıldığını kavrayamadığı gözlenmiştir. Tactile çizim tekniği veya dokunsal materyaller kullanılarak dersten önce hazırlanacak sıcaklık-zaman grafiği sınıfa getirilebilir. Hazırlanan bu materyal yardımıyla buzun ısıtılarak su buharına dönüşme süreci grafik üzerinde analiz edilerek öğrencilerin suyun katı, sıvı ve gaz hâllerini sıcaklık-zaman grafiği üzerinde incelemesi sağlanabilir.

Bilindiği üzere Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı okuyazar bireyler yetiştirmek amacıyla; a) Canlılar ve Hayat, b) Madde ve Değişim, c) Fiziksel Olaylar, d) Dünya ve Evren öğrenme alanlarını kapsayacak üniteler hazırlamıştır. Bu bilgi boyutunda öğrenme alanları, okuyazarlık için gerekli olan a) Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre

ilişkileri, b) Bilimsel Süreç Becerileri, c) Tutum ve Değerler öğrenme alanlarıyla harmanlamıştır. Fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) kazanımları, fen ve teknolojinin doğası, fen ve teknoloji arasındaki ilişki, fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlamı olmak üzere üç temel boyuta odaklanmıştır.

Yapılan gözlemlerden öğrencilerin fen ve teknolojinin doğasına dair fen teorilerinin sürekli gelişen bir bilgi birikiminin sonucu olarak gözden geçirilen ve aynı konuda farklı deliller elde edildikçe eski ve yeni bilgilerin tümünü açıklayacak şekilde düzeltilen ve geliştirilen bir süreç olduğu gerçekliğini kazanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mevcut bilgi birikimimizin, devrim niteliğindeki bilimsel gelişmeler ve bunu takip eden bir kısım düzenli ve yavaş bilimsel çalışmaların sonucunda oluşan bir bilgi bütününe dayandığı çıkarımında bulunamadıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler fen ve teknoloji arasındaki ilişkileri anladıkları, ama fen ve teknolojinin birbirini nasıl etkilediği, sosyal bağlamda nasıl geliştiğini ve insanların yaşam koşullarını iyileştirmek için nasıl kullanıldığını kavrayamadıkları gözlenmiştir. Fen ve teknolojinin sosyal ve çevresel bağlama etkisini kısmen anlayabildikleri gözlenmiştir. Görme yetersizliği olan bireyler için bu beceri önemlidir. Çünkü yetersizlikten kaynaklı ihtiyaçları söz konusu olduğundan bunları bilimsel bir çerçeveye yerleştirip ihtiyaçlarını daha mantıklı bir düzlemde karşılama veya talep etme becerisi kazanabileceklerdir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Bilimsel Süreç Becerilerinin amacı araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatın her alanında karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel yöntemleri kullanabilen, olgulara bilim insanı yaklaşımıyla bakabilen bireyler yetiştirmektir. Yapılan gözlemler ve incelemelerde görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik yetersizliklerinden kaynaklı ihtiyaçları doğrultusunda Fen ve Teknoloji dersinde etkinliklere yer verilmemesi öğrencilerin sözü edilen bilimsel süreç becerilerini edinemediklerinin sebeplerinden biri olarak düşünülebilir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerde gelişmesi umulan ‘Tutum ve Değerler’ arasında yer alan; öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri algılaması, duruma uygun olumlu tepkide bulunması, olumlu değerler geliştirmesi, bu değerleri kendi öz benliğinde örgütlemesi ve son olarak, olumlu tutum ve değerler içeren bir yaşam tarzı geliştirmesi kazanımlarını yeterince edinemedikleri gözlenmiştir. Kazandırılması hedeflenen tutum ve değerlerin alt düzeylerine baktığımızda; algılama düzeyinde öğrencilerin dikkatini çekebilecek örnek olay, etkili anlatım veya etkinliğin olmaması öğrencinin derse yönelik motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Tutum ve Değer kazanımlarının alt düzeylerinden olan algılamanın sağlanamaması aynı zamanda tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve son olarak yaşam tarzı geliştirme kazanımlarının edinimini de etkileyebilir.

Bu görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ışığında öğretim sürecinde öğrencilerin yetersizlik düzeyine uygun etkinlikler hazırlanırken etkili öğretim yöntem ve stratejilerin hangileri olabileceğine karar vermede yararlı olacaktır. Daha sonra basit, açık ve anlaşılır öğretim materyali geliştirilecek ve yardımcı öğretim teknolojilerinin ilgili üniteye nasıl uyarlanabileceği analiz edilecektir. Ayrıca hazırlanacak materyallerin ve etkinliklerin Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkileri, Bilimsel Süreç Becerileri, Tutum ve Değerleri öğrenme alanlarını kapsamasına özellikle önem verilecektir.

Ölçme-değerlendirme ihtiyacı analizi bulguları

İhtiyaç analizinin bir diğer önemli bileşeni de ölçme-değerlendirme boyutudur. Ölçme-değerlendirme ilgili üniteyle ilişkili bilgi ve becerinin kazanılıp kazanılmadığı

ya da hangi düzeyde kazanıldığını ayrıca mevcut uygulanan eğitim programının başarısını sınamak amacıyla yapılır.

Özel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin amaçları ise şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2008):

1. Bireyin yeterli ve yetersiz olduğu alanları belirlemek
2. Eğitim programları hazırlamak ve etkisini ölçmek
3. Bireyin gelişimini her aşamada değerlendirmek
4. Bireyin gelişimlerine yönelik geri bildirimde bulunmak
5. Öğrenme güçlüklerini belirlemek
6. Öğretimin ve öğretim materyallerinin etkinliğini belirlemek
7. Gelecekteki öğrenme süreçlerini planlamaya yönelik veri sağlamak
8. Bireyin bir konuyu öğrenmeye ne kadar hazırlıklı olduğunu belirlemek
9. Bireyin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasındaki süreci takip etmek ve denetlemek
10. Öğretim sonucunda bireyin ulaştığı en son düzeyi belirlemek

Özel eğitimde bireylerin yetersizlikleri göz önünde bulundurularak sıklıkla tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemi, sınıf içerisindeki performansı esas alan alternatif ölçme-değerlendirmedir. En yaygın kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme aracı ise öğrencilerin hedef ve kazanımlara ilişkin gelişim ve ilerlemelerini gözlemlenme açısından somut ve objektif veri sunabilen portfolyodur.

Yapılan sınıf içi gözlemlerde öğretmenin ölçme-değerlendirmede geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığı tespit edilmiştir. Az gören öğrenciler için hazırlanan sınav kâğıdında yazıların puntoları öğrencilerin görme yetersizlik dereceleri göz önünde bulundurulmadan hazırlanmıştır. Hiç görmeyen öğrenciler ise bir yardımcı öğretmen tarafından okunan çoktan seçmeli sorularla ölçme-değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur.

Ölçme-değerlendirme boyutunda yapılacak olan düzenlemeler; ölçmenin niteliği, sınav ortamı, sınav süresi, sınav sorularına yanıt verme formatında uyarlamaları içermelidir. Ölçme niteliği, genel eğitim ortamlarında uygulanan geleneksel ölçme araçlarından farklılık arz edecek şekilde öğrencilerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak yeniden gözden geçirilmelidir (Gürsel, 2012; Kızılaslan ve Sözbilir, 2017b). Az gören öğrenciler için büyük puntolu sınav kâğıdı (Century Gothic, çift satır aralığı, en az 18 punto), hiç göremeyen öğrenciler için ise Braille hazırlanmış çoktan seçmeli sorular hazırlanmalıdır (Çakmak, Karakoç, Şafak ve Kan, 2014). Hazırlanacak olan çoktan seçmeli test sorularının öncülsüz olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü öncüllü sorularda öncüllerin öğrenci hafızasında kalma süresi oldukça kısa olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınav süresi öğrenci ihtiyacına göre düzenlenmelidir. Sınav sorularına öğrencilerin verdiği yanıtları Braille materyaller kullanılarak, sözel olarak ya da başka birinin yardımı ile yazılarak veya işaretlenerek düzenlenebilir.

Sınav ortamı öğrencilerin maksimum performans göstermelerine olanak sağlanacak şekilde düzenlenmelidir (Kızılaslan, Sözbilir ve Bülbül, 2016). Öğrencilerde oluşabilecek dikkat dağınıklarının önüne geçebilmek için sınav ortamının düzeni öğrencilerin karşılıklı oturmayacağı şekilde düzenlenmelidir. Sınav sorularının sesli olarak yardımcı bir öğretmen tarafından ayrı bir ortamda okunmasını sağlanabileceği ayrı bir ortam ayarlanmalıdır. Ayrıca ihtiyaç duyan öğrenci için ışığın miktarı ve yönü gereksinimleri doğrultusunda ayarlanmalıdır (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017b).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Görme yetersizliği olan öğrencilerin fen kavramlarını öğrenme güçlüklerini belirlemek amacıyla yapılan ihtiyaç analizinde 8. Sınıfta öğrenim gören görme yetersizliği olan öğrencilerin ‘Maddenin Halleri ve Isı’ ünitesi dersleri Fen Dersi Gözlem Formu kullanılarak gözlemlenerek ve ünite sonunda öğrencilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak hazırlanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda sınıfın fiziksel ortamı, öğretim, öğrenim ve ölçme-değerlendirme başlıkları altında pek çok eksiklik tespit edilmiştir.

Sınıf ortamındaki çevresel faktörler öğrencilerin görme kapasitelerini ve akademik başarılarını doğrudan etkileyen faktörlerin başında gelebilmektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve özel durumlarına ilişkin öğretmenin farkındalığı, öğretmenin mesleki yeterliliği ve motivasyonuna yönelik yapılan düzenlemeler ihtiyaç analizinin bir diğer boyutu olan öğretime yönelik ihtiyaçları oluşturmaktadır.

Öğrenci yetersizlik derecesine uygun büyütülmüş metinler, basılı materyaller, öğretim sürecindeki iletişim dili, zamanı ve öğretim sürecinde tahtayı etkili kullanma yöntemleri, etkili kullanımı öğretim süreci açısından oldukça önemlidir. Ayrıca etkinlik materyallerinin öğrencilere sunumu ve tanıtımı stratejileri, öğrencilerin materyallere erişiminin kolaylaştırılma ve öğrencilerin materyalleri tanıyabilme, rahat hareket edebilecekleri uygun ortamın sağlanma, öğrencilerin not alabilme becerilerinin geliştirebilme, ders esnasında öğrencilerde göz yorgunluğu oluşabilme durumlarını göz önünde bulundurma durumlarına yönelik öğretim ihtiyaçlar belirlenirken sınıf içi gözlemlerden elde edilen veriler kullanılmıştır. Fakat uygulamaya katılan öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklı olabilecek psikopatolojik sorunlarının uygulama sürecinin başarısına etkisi kapsam dışında tutulmuştur. Çünkü görme yetersizliğine bağlı olarak öğrencilerin öğrenciler psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Hiç görememenin veya az görmenin bireylerin fiziksel ve sosyal etkileri davranış ve ruh sağlığıyla birebir ilişkilidir (Fraser, 1917).

Öğrencilerin üniteye kavram ve kazanımları öğrenmeye yönelik ihtiyaç analizi yapılan sınıf içi gözlemler ve ünite sonunda öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Ünite sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerde bir öğrencinin üniteye kavramları öğrenme düzeyi %71.4 (Ö₁), diğer iki öğrencinin kavramları öğrenme düzeyi %28.5 (Ö₂ ve Ö₃) ve son olarak diğer öğrencinin ise üniteye yer alan kavramları öğrenme düzeyi %21.4 (Ö₄) olduğu tespit edilmiştir. Öğrenime yönelik ihtiyaç analizi yapılırken öğrencilerin fen derslerinde yaşanan güçlüklerin sebepleri ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Her bir kavrama yönelik etkinlik veya materyaller planlanırken modeller ve kavramlar arasında geçişlere yardımcı olacaktır (Kızılaslan, Sözbilir ve Bülbül, 2016). Materyallerin dokunsal (tactile) özellikleri, etkinliklerde vücut hareketleri ve sosyal iletişim dilinin önemi ve akran merkezli öğretimin kavram öğrenimine etkisi, materyallerde kavram öğrenim sürecini hızlandıracak görsel uyaran çeşitliliğinin önemi gibi öncüller göz önünde bulundurularak etkinlik ve materyaller hazırlanması öğrencilerin ilgili ünitenin kavramlarının öğrenimini arttıracaktır (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017c).

KAYNAKÇA

- Corn, A.L. ve Koenig, A. J. (2002). Literacy instruction for students with low vision: A framework for delivery of instruction. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96, 305-321
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Çakmak, S., Karakoç, T., Şafak, P. ve Kan, A. (2014). Identifying the reading speed of low vision student's at elementary level. *International Journal in IT & Engineering*, 2(10), 38-48.
- Fraser, C.F. (1917). Psychology of the blind. *The American Journal of Psychology*, 28(2), 229-237.
- Gürsel, O. (2012). Görme yetersizliği olan öğrenciler, İ.H. Diken (Ed.), *Özel eğitim içinde* (217-249). Ankara: Pegem Akademi.
- Hazekamp, J. ve Huebner, K. M. (1989). *Program planning and evaluation for blind and visually impaired students: National guidelines for educational excellence*. New York: AFB Press.
- Heward, W.L. (2000). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Heward, W.L. ve Orlansky, M.D. (1992). *Exceptional children: An introductory survey of special education*. New York: Maxwell Macmillan.
- Huebner, K.M., Merk-Adam, B., Stryker, D. ve Wolffe, K. (2004). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities*. New York: AFB Press.
- Jose, R.T. (1983). *Understanding low vision*. New York: American Foundation for the Blind.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim, S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 1-13). Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Kızılaslan, A. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı öğretime ilişkin tutumları. *UHBAB Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 3(8), 30-40. 3.
- Kızılaslan A. ve Zorluoğlu, L. (2015). Görme engelli bireylerin geleceğe yönelik kaygıları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(16), 357-368.
- Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2017a). Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Geliştirilen Fen Etkinliklerin Değerlendirilmesi: Isı ve Sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (2), 914-942.
- Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2017b). Görme yetersizliği olan öğrencilere için tasarlanan etkinliğin bilimsel süreç becerilerine göre analizi. *SDU International Journal of Educational Studie*, 4(2), 86-95.
- Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2017c). *Herkes İçin bilim: görme engelli öğrenciler için örnek uygulamalar*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kızılaslan A. Sözbilir, M. ve Bülbül, M.Ş. (2016). Az Görülen Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitimi. Mustafa Ş. ve Taner A. (Çeviri Ed.), *Kaynaştırma eğitimi: Etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde* (ss.77-100), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mangold, S.S. (1982). *A teacher's guide to the special educational needs of blind and visually handicapped children*. American Foundation for the Blind: New York, NY.

- McMillan, J.H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. Baskı). Boston: Pearson Education.
- Scholl, G.T. (1986). *Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice*. American Foundation for the Blind Inc: New York, NY.
- Sözbilir, M., Zorluoğlu, L.S., Okcu, B., Kızılaslan, A., Gül, Ş. Bülbül, M.Ş., ve Yazıcı, F. (2017). *Görme yetersizliği olan bireylere fen öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Stone, D.L. ve Colella, A. (1996). A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations , *Academy of Management Review*, 21(2), 352-401.
- T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı yayınları, 2010.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı). California: Sage Publication.
- Yin, R.K. (2013). *Case study research: Design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zorluoğlu, L., Sözbilir, M. ve Kızılaslan A. (2016). Görme yetersizliğini olan bireylerin bilimsel okuryazarlıkları hakkında öğretmen eğitimcilerinin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(2), 209-242.

Extended Abstract

Purpose: Turkey's Statistical Institute [TÜİK] 2010 has prepared striking results regarding the educational status of disabled people. According to the report, 41.6% of individuals with disabilities are not literate. For genders this situation is different. 32.1% of men with inadequacy and 54.9% of women are not literate. The percentage of individuals who are literate and do not finish school is 18.2%. When assessed on a gender basis, the situation of men is a little worse than women. Although 19.2% of males and 16.8% of females were literate, they could not graduate from any kind of education. The proportion of those who completed primary education is 32.6%. The data show that the schooling rate in the first stage of the basic education period is higher in men than in women. While the rate of schooling in males with inadequate primary education was 38.8%, this rate was 23.6% in females with malnutrition. For individuals with inadequate enrollment in upper secondary and higher education, it is 7.7%. This ratio is 9.8% for males and 4.7% for females. These ratios mentioned above are changing in favor of individuals with inadequate living in urban areas when urban and rural are separated. The most obvious reason for this is the possibilities for individuals living in the city - at the beginning of which the physical conditions of the schools and the opportunities for the individuals with inadequate access to the educational institutions are greater than the rural ones.

Method: The case study was used in the study. In general, in case studies, researchers seek answers to "how" or "why" questions they have. In situational studies, researchers consider five basic factors in developing strategies. These items are; Research questions, proposals reflecting the theoretical problem in the research question, analysis units of the research question (events, assets and individuals mentioned in the research question), data binding logic to proposals and data interpretation criteria. It has developed

a comprehensive and systematic framework for the conduct of case studies. In Table 1, it is seen that in general there are four case studies, including a unified single case pattern, a nested case pattern, a total case pattern, and a nested case pattern.

Case studies are intended as an example of a sample group that is the subject of case studies since they are in-depth studies of a single individual, group, or community. Therefore, the characteristics of the selected working group should be specified in detail, since the case studied is more applicable to individuals included in the indicated group. Working group consist of 8th grade students. Four students were included in the needs analysis. The need analysis included 2 blind students.

Result: For students with visual impairment, the classroom environment must be capable of responding to the needs of students who have never seen or seen. For example, for students with low vision, the amount and position of the light stimulus from the window, the position of the learner to the writing board depending on the degree of vision impairment, or the position of the instruments in the classroom are important factors for the students with low vision. The environmental factors in the classroom environment can be at the forefront of the factors that directly affect students' visual capacities and academic achievement. Teachers' awareness of the interests, needs, expectations and specialties of students with sight impairment and the teacher's professional competence and motivational arrangements constitute another aspect of needs analysis, teaching needs.

Discussion and Conclusion: Many deficiencies have been identified. In line with these deficiencies, it is aimed to distinguish what needs to be done in the classroom and what can not be done, and to arrange the situations that can be done in the best way. Class crook, position and height of the window, position and height of the class board can not be edited. However, the position of classroom furniture, the ease of access to materials and materials, and the color and pattern contrasts required within the classroom can be done.

Arranging the learning environment according to the needs of the learners will increase the motivation and make the students feel valued themselves. The simple and necessary arrangements to be made in the educational environment will also increase the efficiency and effectiveness of the teaching process to be prepared (Mangold, 1982).

Despite the fact that the observing school is a building allocated to students with visual impairment, the physical environment of the class has been arranged without considering the needs of the learners. The arrangement of the in-class furniture according to the needs of the students, the use of visual contrasts for the students who are under looking at the writing board (whiteboard black pencil), the adjustment of the light from the windows to the visual needs of the students and the position according to the student's writing board.

ÜNİVERSİTEYE HAZIRLANAN LİSE MEZUNU ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK BAŞARILARI İLE AİLE DESTEĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY SUPPORT AND MATHEMATIC SUCCES OF STUDENT WHO GRADUATED FROM HIGH SCHOOL AND PREPARE TO UNIVERSITY

Mehmet İsa ÇİÇEK

Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi ABD.,
Erzurum, Türkiye

Özet

Bu çalışmanın amacı, üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin ve onların aile yapılarının özelliklerini betimleyip, bu öğrencilerin YGS (Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı) sınavında yapmış oldukları matematik netlerinin cinsiyetlerine, hazırlandıkları alanlara (Sözel, Eşit Ağırlık ve Sayısal), mezuniyet yılına, dershanelere gitme sürelerine ve aileleriyle ilgili bazı değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma gurubu Şırnak il ve ilçelerinin dershanelerinde eğitim gören 377 öğrenciden (222 erkek ve 147 kız) oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak " Algılanan Aile Desteği Ölçeği " kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında SPSS 15.0 programı kullanılarak güvenlik analizi, frekans yüzdeleri, t-testi, f-testi (Annova tek yönlü varyans analizi) ve korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin algıladıkları aile desteği, mezuniyet yılı, cinsiyet ve annenin eğitim düzeyleri ile YGS sınavındaki matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ama aylık gelir hazırlandıkları alan ve dershaneye gitme süresi ile YGS sınavındaki matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Aile Yapısı, Matematik Başarısı, Üniversiteye Hazırlık Öğrencisi

Abstract

The aim of this study is to describe the students' who graduated from high school and prepare to university, and their family types' characteristics, to determine these students' right answer in YGS (the exam of passing high education) according to some varieties such as genders, the working area (linguistic, equal weight and numeric), graduated year, duration of private education and family concern. The group of the research is the 377 students (222 male and 147 female) who get education from private in stution in Şırnak province and it' s districts. In the research "be perceived family support " scale has used as a data collection tool. Security analysis, frequency percentages, t-test, f-test (Annova one way variation analysis) and correlation analysis have made by using SPSS 15.0 program in the phase of data analysis. According to the research results any significant correlation wasn't found between mathematic success in YGS exam and mother education level, gender, graduated year, be perceived family support but a significant correlation was found between mathematic success in YGS and duration of going to private institution, working area and monthly income.

Keywords: Family type, Mathematic success, Student who prepare to university

GİRİŞ

Günümüzde matematiğin bilim ve teknolojiye yeri ve önemi herkes tarafından bilinmektedir. Matematiği bu kadar önemli kılan özelliği tüm bilimlerin temelini oluşturmasıdır. Matematiğin böylesine önemli olması, onun öğretimi ve gelişmesini de önemli kılmaktadır. Matematik ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında matematiğin özelliğini anlatan tanımlamalar farklı olup, üzerinde anlaşılabilir net bir tanımlama olmadığı görülmektedir. Böylesine farklı tanımların yapılmasındaki neden, matematik oluşumuna ilişkin felsefi yaklaşımların ve amaçların çeşitli olmasından dolayıdır (Altun 2005: 1). O

yüzdendir ki ünlü düşünür B. Russel matematiği, uğraş konusu belli olmayan bir çalışma olarak ifade etmektedir (Ersoy, 2003:19). Galileo' ya göre matematik "Kâinat dediğimiz kitap, yazıldığı dil ve harfler öğrenilmedikçe anlaşılabilir. O, matematik dilinde yazılmış" şeklinde ifade edilmiştir. Matematik; doğayı anlamaya ve anlatmaya yarayan bir dil olup, hür insan iradesinin ürünü olan fikirlerin bilimidir (Bayın, 2004:4). Boaler' a (2008) göre matematik bir insan aktivitesidir, sosyal bir fenomendir, dünyayı açıklamaya çalışan metotlar dizisidir ve o kültürünün bir parçasıdır (s: 2). Matematik, büyüklük, sayı, uzay, şekil ve bunlar arasındaki ilişkilerin bir bilimi, bütün insanların kullandığı sembollere dayanan bir dil, bilgiyi işleme, bundan sonuçlar çıkarma ve problem çözmenin etkin bir aracı, mantıklı düşünmeyi geliştiren bir sistemdir (Baykul, 2005:34).

Günümüzde liseden mezun olup üniversiteye hazırlık yapan öğrenciler, hayal ettikleri üniversiteye ve bölümlere ulaşmak için bir hazırlık aşamasına girerler. Bu süreç zor ve sıkıntılı olmakla birlikte öğrencilerin ekonomik durumlarına göre hazırlık kurslarına yazılabilecekleri bir süreçtir. Bu kurslar ekonomik durumu iyi olan öğrencilere avantaj sağlamaktadır (Nartgün, Altundağ ve Özen, 2012:57). Ekonomik durumu iyi olan öğrenciler imkânları iyi olan kurslara yazılabiliyor ve özel ders imkânlarından yararlanabiliyorlar, ekonomik durumu kötü olan öğrenciler ise ekonomik imkânları doğrultusundaki kurslara gitmekte ve daha az olan imkânlarla bir hazırlık aşamasına katılmaktadırlar. Bu hazırlık aşamasında öğrenciler eksik olduğunu hissettiği ya da anlamada zorluk yaşadığı ders veya dersler vardır. Ülkemizde yapılan YGS sınavında ÖSYM'nin açıkladığı sayısal verilere bakıldığında son beş yılın verileri aşağıdaki gibidir. Bu verilere göre öğrencilerin zorlandıkları derslerden biri de matematik dersinin olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

ÖSYM'nin açıkladığı son altı yılın YGS Matematik net ortalaması (40 soru üzerin-den)

2010	2011	2012	2013	2014	2015
11,9	7,8	7,27	7,9	6,1	5,2

Bu tabloya göre öğrencilerim 40 soru üzerinden yapmış oldukları orta- lama matematik netinin 2010 yılında 11,9 olduğu ve sonraki yıllarda genel olarak bir düşüş gösterip 2015 yılında en son 5,2 olduğu görülmektedir. Ural ve Çınar (2014) " Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencilerin Matematik Başarısına Etkisi " adlı çalışmalarında, matematikteki başarıyı yük- sek statülü işlere açılan bir kapı olarak ifade etmektedirler (s: 48). Matematikte başarılı olan öğrencilerin daha iyi bir mesleğe ve yüksek bir statüye ulaştıkları bilindiğinden dolayı bu başarıya etki eden faktörler araştırmacılar tarafından sürekli araştırma konusu olmuştur. Bir dersin başarısını etkileyen birçok faktör vardır. Dolayısıyla matematikte de başarılı olabilmek için bazı faktörlere dikkat edilmesi gerekir. Bu faktörlerden bir kaçını Ural ve Çınar(2014) aynı çalışmalarında şu şekilde ifade etmektedirler (s: 48).

- 1- Matematiksel zekâ
- 2- Ailenin Sosyo-Ekonomik düzeyi
- 3- Öğretmen faktörü
- 4- Öğretim yöntemi
- 5- Öğrenme ortamı
- 6- Aile katılımı
- 7- Öğrencinin matematiğe karşı tutumu
- 8- Öğrencinin özgüveni

9- Matematik kaygısı ve sınav endişesi

10- Öğrenme yöntemi ve matematik çalışma süresi

Öğrencinin akademik başarısını etkileyen faktörlerden biri de ailedir. Çocuğun eğitim yaşantısının temeli ve başlangıcı aileyle başlamakta olup çocuğun aileden alacağı ilk eğitim yaşantıları onu okulda, meslek hayatında ve toplumsal yaşantısında etkilemeye devam etmektedir (Yenilmez ve Duman, 2008:265). Dolayısıyla öğrencinin hayatında aile çok önemli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarına ailenin etkisiyle ilgili pek çok araştırma yapılmakta olup, bu araştırmalar neticesinde elde edilen bulgular ve yapılan öneriler çerçevesinde devletler eğitim programlarına aileyi de katmakta, ailelerin de bunun farkına varabilmeleri konusunda ailelere eğitimler verilmekte bu eğitimlerin sonunda sertifikalar verilmektedir. Aile yapılarıyla ilgili yapılan çalışmalarda anne babanın eğitim düzeyinin çocukların matematik başarılarında kayda değer bir etkiye sahip olduğu bazı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Ural ve Çınar, 2014: 42, Abazoğlu vd., 2015: 47, Savaş vd., 2010: 127).

Lefebvre ve diğ.'nin (2008) 7-15 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada okula dair girdilerle matematik başarısı arasında pozitif yönde kuvvetli bir ilişki olduğu tespit edilmiş olsa da öğrencilerin matematik başarılarında en fazla öneme sahip olan etkenin aileye dair girdiler olduğu görülmüştür. Bu durum, bu çalışmada ulaşılan aile işlevselliği ile matematik başarısı arasındaki ilişkiye paralellik göstermektedir. Diaz (1988) akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğunu ortaya koymuştur. Benlik saygısı, değerli hissetmek, sevilmek ve kabul edilmek çocuğun ilerideki okul başarısı, davranışları ve mutluluğu için kritik rol oynamaktadır. Okul başarısının artmasında etkili olan olumlu benlik gelişimi aile işlevselliği bakımından fonksiyonel ailelerde mümkündür (Erbek ve diğ., 2005).

Cinsiyet faktörünün akademik başarıya etkisinin olup olmadığı ile ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Matematikte de 1970' ten beri matematikteki başarıda cinsiyet farklılıkları çalışması, eğitim araştırmaları alanında çok aktif bir alan olmuştur (Sayers, 1994:389). Yapılan bazı araştırmalarda ortaya çıkan bulgulara göre cinsiyet faktörünün akademik başarıda etkili bir faktör olmadığı tespit edilmiştir (Yenilmez ve Duman, 2008:265, Dursun ve Dede, 2004:223, Bars, 2012:28, Metin, 2013:67). Bazı araştırmacılar cinsiyet faktörünü erkekler lehinde olduğuyla ilgili bulgular bulmuştur. (Demir ve Kılıç, 2010: 50, Şaldırdak, 2012: 59, Kılıç vd., 2012: 2587). Bazı araştırmacılar ise cinsiyet faktörünü kızlar lehinde olduğuyla ilgili bulgular bulmuştur (Poyraz vd., 2012:1).

ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacını liseden mezun olup üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin YGS de göstermiş oldukları matematik başarıları ile öğrencilerin algıladıkları aile desteği arasındaki ilişki oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar oluşturularak; anne babanın eğitim durumu, ailenin aylık geliri, cinsiyet, mezuniyet yılı ve dershaneye gitme süreleri gibi değişkenler açısından bir farklılığın olup olmadığı araştırılarak bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmada Nicel Araştırma Yöntemlerinden Tarama Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2015-2016 yılında Şırnak il ve ilçelerindeki üniversiteye hazırlık kurslarında (Dershane, Belediye kursları, Halk Eğitim Kursları, Etüt Merkezleri gibi) eğitim görmekte olan 1000'e yakın öğrenci, örneklemini ise seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen 377 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma bu kurumlardan izin alınarak ve öğrencilerin araştırmaya katılımları gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Algılanan Aile Desteği Ölçeği: Procidano ve Heller tarafından geliştirilmiş olup, Sorias tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan bu ölçek, öğrencilerin algıladıkları aile desteğini değerlendirmeye yarayan bir ölçektir (Mersin ve Öksüz, 2014, s: 645). Ölçek " evet, hayır, kısmen " biçiminde yanıtlanan 20 sorudan oluşmakta olup 3., 4., 16., 19. ve 20. sorulara " hayır (2) ", " evet (0) ", " kısmen (1) " olarak puan verilirken diğer tüm sorulara " hayır (0) ", " evet (2) ", " kısmen (1) " olarak puanlanmış olup, puanlar 0-40 arasında değişmekte ve puanın artması, öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin iyi olduğunu göstermektedir (Mersin ve Öksüz, 2014, s: 643). Bu ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,821 olarak hesaplanmıştır. Bu değer örnek hacminin analizi için yüksek derecede uygun olduğunu göstermektedir. Yani örnek rastgele dağılmıştır. Ölçekten soru çıkarmamıza veya eklememize gerek yoktur. Ölçeğe araştırmacı tarafından cinsiyet, aylık gelir, anne baba eğitim durumu, mezuniyet yılı, hazırlandığı alan ve dershaneye gitme süresi gibi sorular eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 15.0 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde güvenilirlik analizi, frekans yüzdellikleri, t-testi, f-testi (annova) tek yönlü varyans ve korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bulgular, lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan öğrencilerin algıladıkları aile desteği, cinsiyet, aylık gelir, anne baba eğitim düzeyi, mezuniyet yılı, hazırlandıkları alan ve dershaneye gitme süresi ile matematik başarısının karşılaştırılmasına ilişkin verileri içermektedir.

Tablo 2.

Lise mezunu öğrencilerin anne eğitim durumunun dağılımı

Anne eğitim Durumu	Öğrenci Sayısı	Oran (%)
Okuryazar değil	211	56.0
İlkokul	134	35.5
Ortaokul	17	4.5
Lise	6	1.6
Üniversite	9	2.4
Toplam	377	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna bakıldığında % 56' sının okuryazar olmadığı, % 35,5' inin ilkököl mezunu, % 4,5' inin ortaokul mezunu, %

1,6' sınıf lise mezunu ve % 2,4' ünün de üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Matematik başarısının öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik Netleri	Anne Eğitimi	Öğrenci Sayısı	Ortalama	Standart Sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama matematik neti	Okuryazar değil	211	8,277	7,4854	1,281	0,277
	İlkokul	134	8,480	7,9973		
	Ortaokul	17	9,353	8,2059		
	Lise	6	11,500	8,8261		
	Üniversite	9	13,722	13,6270		
	Toplam	377	8,579	7,9133		
En yüksek matematik neti	Okuryazar değil	211	8,848	7,9334	1,186	0,316
	İlkokul	134	9,060	8,5741		
	Ortaokul	17	10,176	9,1052		
	Lise	6	11,500	8,8261		
	Üniversite	9	14,556	13,6575		
	Toplam	377	9,162	8,4010		

Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik neti ortalamaları 13,72 ve en yüksek matematik neti 14,55'tir ve diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Annesi okuryazar olmayan öğrencilerin matematik neti ortalaması 8,27 ve en yüksek matematik neti 8,84 tür ve diğer öğrencilere göre düşüktür. YGS matematik başarısının annenin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için % 95 güven düzeyinde yapılan f-testine göre anlamlılık değerleri $p= 0,277 >0,05$ ve $p= 0,316 >0,05$ bulunmuştur. Bu değerlere göre öğrencilerin YGS matematik başarıları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.

Lise mezunu öğrencilerin baba eğitim durumu dağılımı

Baba eğitimi	Öğrenci sayısı	Oran (%)
Okuryazar değil	84	22.3
İlkokul	164	43.5
Ortaokul	73	19.4
Lise	39	10.3
Üniversite	17	4.5
Toplam	377	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumları incelendiğinde %22,3' ü okuryazar olmadığı, % 43,5' inin ilkököl, % 19,4' ünün ortaokul, % 10,3' ünün lise ve % 4,5' inin üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Matematik başarısının öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik netleri	Baba eğitim durumu	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama YGS matematik neti	Okuryazar değil	84	8,034	7,6572	1,573	0,181
	İlkokul	164	8,333	7,7858		
	Ortaokul	73	9,484	8,2734		
	Lise	39	7,436	6,5446		
	Üniversite	17	12,382	10,7537		
	Toplam	377	8,579	7,9133		
En yüksek YGS matematik neti	Okuryazar değil	84	8,524	8,0007	1,781	0,132
	İlkokul	164	8,945	8,4876		
	Ortaokul	73	10,151	8,5905		
	Lise	39	7,744	6,9043		
	Üniversite	17	13,412	10,7765		
	Toplam	377	9,162	8,4010		

Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalama matematik neti 12,38 ve en yüksek matematik neti 13,41'dir ve diğer öğrencilere göre daha yüksektir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin matematik net ortalamaları 7,43 ve en yüksek matematik neti 7,74 tür ve diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. YGS matematik başarısının babanın eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için % 95 güven düzeyinde yapılan f- testine göre anlamlılık değerleri $p=0,181 > 0,05$ ve $p= 0,181 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değerlere göre öğrencilerin matematik başarısı ile babalarının eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 6.

Lise mezunu öğrencilerin aile aylık gelir dağılımı

Aylık gelir	Öğrenci sayısı	Oran (%)
1000 TL ve daha az	93	26.2
1001-1500 TL arası	113	31.8
1501-2500 TL arası	76	21.4
2501-4000 TL arası	45	12.7
4000 TL' den fazla	28	7.9
Toplam	355	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin aylık gelirlerine bakıldığında % 26,2' sinin 1000 TL' den az, % 31,8' inin 1001 ile 1500 TL arası, % 21,4' ünün 1501 ile 2500 TL arası, % 12,7' sinin 2501 ile 4000 TL arası, % 7,9' unun da 4000 TL' den fazla aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

Matematik başarısının ailenin aylık gelirine göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik netleri	Aile gelir düzeyi	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama YGS matematik neti	1000 TL ve daha az	93	6,455	6,2360	2,689	0,031
	1001- 1500 TL arası	113	8,988	8,8273		
	1501-2500 TL arası					

			76	10,077	8,3251		
		2501-4000 TL arası	45	9,615	8,0514		
		4000 TL' den fazla	28	8,030	6,9410		
		Toplam	355	8,562	7,9407		
		1000 TL ve daha az	93	6,688	6,5591		
		1001- 1500 TL arası	113	9,487	9,2109		
En yüksek matematik neti		1501- 2500 TL arası	76	10,724	8,7431	3,233	0,013
		2501- 4000 TL arası	45	10,778	8,8802		
		4000 TL' den fazla	28	8,714	7,1846		
		Toplam	355	9,121	8,3945		

Ailenin aylık geliri 1501-2500 TL olan öğrencilerin ortalama matematik netleri 10,07 ve en yüksek matematik neti 10,77'dir ve diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Ailenin aylık geliri 1000 TL' den az olan öğrencilerin ortalama matematik netleri 6,45 ve en yüksek matematik netleri 6,68dir ve diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. YGS matematik başarısının ailenin aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için % 95 güven düzeyinde yapılan f-testine göre anlamlılık değerleri $p= 0,031 < 0,05$ ve $p= 0,013 < 0,05$ bulunmuştur. Bu değerler öğrencilerin YGS matematik başarılarının aile gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 8.

Lise mezunu öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci sayısı	Oran (%)
Erkek	222	60.2
Kız	147	39.8
Toplam	369	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 60,2' sini erkekler, %39,8' inin kızlar oluşturmaktadır.

Tablo 9.

Matematik başarısının öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılığını inceleyen t-testi

Matematik netleri	Cinsiyet	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	T	Anlamlılık (P)
Ortalama matematik neti	YGSErkek	222	8,707	8,0388	6,303	0,765
	Kız	147	8,454	7,8422		
En yüksek matematik neti	YGSErkek	222	9,338	8,5102	0,422	0,673
	Kız	147	8,959	8,3419		

Erkek öğrencilerin ortalama YGS matematik neti 8,70 ve en yüksek matematik neti 9,333 tür ve kız öğrencilere göre biraz daha yüksek düzeydedir. YGS matematik başarısının öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için % 95 güven düzeyinde t-testine göre anlamlılık değerleri $p= 0,765 > 0,05$ ve $p= 0,673 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değerler öğrencilerin YGS matematik başarılarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 10.

Lise mezunu öğrencilerin hazırlandıkları alana göre dağılımı

Alan	Öğrenci sayısı	Oran (%)
Sözel	26	6.9
Sayısal	155	41.3
Eşit ağırlık	194	51.7
Toplam	275	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,9' u sözel, %41,3' ü sayısal ve %51,7' si eşit ağırlık alanlarından hazırlanmaktadır.

Tablo 11.

Matematik başarısının öğrencilerin hazırlandıkları alanlara göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik netleri	Alan	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama matematik neti	Sözel	26	2,231	4,3110	58,581	0,000
	YGSSayısal	155	13,041	8,4658		
	E.A	194	5,840	5,6874		
	Toplam	375	8,566	7,8986		
En yüksek YGS matematik neti	Sözel	26	2,269	4,3133	53,888	0,000
	Sayısal	155	13,723	9,0270		
	E.A	194	6,423	6,1926		
	Toplam	375	9,152	8,3906		

Sayısal bölümünü öğrencilerin ortalama YGS matematik neti 13,04 ve en yüksek matematik neti 13,72'dir ve diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Sözel bölümü öğrencilerin de ise matematik başarısı en düşük düzeydedir. YGS matematik başarısının öğrencilerin hazırlandıkları alana göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için % 95 güven düzeyinde yapılan f-testine göre anlamlılık değerleri $p=0,000<0,05$ bulunmuştur. Bu değer öğrencilerin matematik başarısının hazırlandıkları alana göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Lise öğrencilerinin dershaneye gitme süresi dağılımı

Dershaneye gitme süresi	Öğrenci sayısı	Oran (%)
Hiç	49	13.2
1 yıl	155	41.8
2 yıl	89	24.0
3 yıl	61	16.4
4 yıl ve üzeri	17	4.6
Toplam	371	100.0

Araştırmaya katılan öğrencilerin dershaneye gitme sürelerine bakıldığında % 41,8' i 1 yıl, %24' ü 2 yıl, % 16,4' ü 3 yıl, % 4,6' s' i 4 yıl ve üzeri ve % 13,2' si de hiç dershaneye gitmemiştir.

Tablo 13.

Matematik başarısının öğrencilerin dershaneye gitme süresine göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik netleri	Dershaneye gitme süresi	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama YGS2 matematik neti	Hiç	49	5,837	6,3397	11,356	0,000
	1 yıl	155	7,087	6,8545		
	YGS2 yıl	89	9,378	7,3291		
	3 yıl	61	10,863	8,7453		
	4 yıl ve üz.	17	17,853	11,3795		
	Toplam	371	8,586	7,9020		
En yüksek matematik neti	Hiç	49	5,918	6,4963	13,646	0,000
	1 yıl	155	7,310	6,9782		
	YGS2 yıl	89	10,517	8,3803		
	3 yıl	61	11,754	8,8292		
	4 yıl ve üz.	17	19,353	12,0465		
	Toplam	371	9,178	8,3973		

4 yıl ve üzeri dershaneye giden öğrencilerin ortalama matematik neti 17,85 ve en yüksek matematik neti 19,35'dir ve diğer öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Dershaneye hiç gitmeyen öğrencilerin ortalama matematik neti 5,83 ve en yüksek matematik neti 5,91'dir ve diğer öğrencilere göre daha düşük düzeydedir. Anlamlılık değerleri $p=0,000 < 0,05$ olarak bulunmuştur. Bu değer öğrencilerin YGS matematik başarısının dershaneye gitme süresine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Tablo 14.

Lise mezunu öğrencilerin mezuniyet yıllarına göre dağılımı

Mezuniyet yılı	Öğrenci sayısı	Oran (%)
2012	5	1.3
2013	25	6.6
2014	94	24.9
2015	253	67.1

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 1,3'ü 2012, % 6,6'sı 2013,% 24,9'u 2014 ve %67,1'i 2015 yılında mezun olmuşlardır.

Tablo 15.

Matematik başarısının mezuniyet yılına göre farklılığını inceleyen f-testi

Matematik netleri	Mezuniyet yılı	Öğrenci sayısı	Ortalama	Standart sapma	F	Anlamlılık (P)
Ortalama YGS matematik neti	2012	5	7,967	8,7800	0,548	0,650
	2013	25	6,820	6,7371		
	2014	94	9,085	7,8496		
	2015	253	8,577	8,0459		
	Toplam	377	8,579	7,9133		
	En yüksek YGS matematik neti	2012	5	10,800		
2013		25	8,920	8,7888		
2014		94	10,574	8,8809		
2015		253	8,628	8,0895		
Toplam		377	9,162	8,4010		
YGS matematik başarısının mezuniyet yılına göre farklılık gösterip						

göstermediğini test etmek için % 95 güven düzeyinde yapılan f-testine göre anlamlılık değerleri $p= 0,650 > 0,05$ ve $p= 0,274 > 0,05$ bulunmuştur. Bu değerler YGS matematik başarısının mezuniyet yılına göre bir farklılık olmadığını gösterir.

Tablo 16.

Algılanan aile desteği ölçeğine ait tanımlayıcı istatistikler

	Öğrenci sayısı	Min	Max	Ortalama	Standart sapma
Algılanan aile desteği düzeyi	377	4	40	26,61	6,773

20 maddeden oluşan ve minimum 0, maksimum 2 puan ile değerlendirilen algılanan aile desteği ölçeğindeki en yüksek skor 40 puan, en düşük skor ise 0 puan olarak hesaplanmaktadır. Toplam skorun 20 puanın üzerinde olması öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin yüksek düzeyde olduğunu, 20 puanın altında olması ise öğrencilerin algıladıkları aile desteğinin düşük düzeyde olduğunu gösterir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin algıladıkları aile desteği düzeyine bakıldığında ortalama değer 26,61 olduğu görülmektedir. Bu değer öğrencilerin genel olarak ailelerinin desteği ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 17.

Lise öğrencilerinin matematik başarıları ile öğrencilerin algıladıkları aile desteği düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi

	Ortalama YGS matematik neti	En yüksek YGS matematik neti
Öğrencilerin algıladıkları aile desteği düzeyi	-0,060	-0,055
Korelasyon (R)	0,246	0,283
Anlamlılık (P)	377	377
Öğrenci sayısı (N)		

Öğrencilerin YGS matematik başarıları ile algılanan aile desteği arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini hesaplamak için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Tablo 17.'ye göre korelasyon katsayıları negatif bulunmuştur fakat anlamlılık değeri $p= 0,283 > 0,05$ olmasından dolayı aradaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yani öğrencilerin YGS matematik başarıları ile algılanan aile destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada lise mezunu olup üniversiteye hazırlanan öğrencilerin algıladıkları aile desteği ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu elde edilen bulgular daha önce yapılmış olan aile desteği ile akademik başarı arasındaki anlamlı bir farkın ortaya çıktığı araştırmalarla (Yıldırım, 2000:173, Dam, 2008: 97, Keçeli-Kaysılı, 2008: 69, Kapıkıran ve Özgüncü, 2009: 27, J.L.Baker vd., 1999) aynı tutarlılığı göstermemektedir. Yapılan araştırmalar genelde aile desteğinin öğrencinin akademik başarısına olumlu yönde etkilediğini göstermesine rağmen, bu çalışmadaki bulgularla tutarlı olmayışının çeşitli nedenleri olabilir. Bu nedenler sınav kaygısı, eğitimdeki yetersizlik, öğretmenlerin bu ilden hemen tayin istemeleri, hazırlık kurslarındaki eksiklikler, velilerin maddi imkânları, kavram yanlışları, bölgedeki siyasi dengesizlik, çalışabilecekleri uygun ortam eksikliği gibi pek çok neden olabilir. Bundan

sonraki araştırmacılar bu nedenlere odaklanan araştırmalar yapıp bu tutarsızlığın nedeni ile ilgili araştırmalar yapmaları tav- siye edilebilir.

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin mezuniyet yılı ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çünkü mezuniyet yılı yüksek olan öğrenciler iyi bir eğitim sürecinden geçerse başarıları da yüksek olacaktır ama mezuniyet yılı yüksek olmasına rağmen hazırlık aşamasında iyi bir eğitim sürecinden geçmezlerse başarıları da düşük düzeyde olacaktır. O yüzden akademik başarıyı mezuniyet yılının değil de iyi bir eğitim sürecinin etkilemesi muhtemeldir.

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin anne babalarının eğitim durumu ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Genel olarak yapılan araştırmalara bakıldığında anne babanın eğitim durumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Nitekim literatüre bakıldığında Uysal vd. (2011) 'in " Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi " adlı çalışmasında matematik okuryazarlık üzerine dağılımlar ile anne baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit etmiştir (s:1). Yine Uzun vd. (2010)' unun "1999- 2007 TIMSS Fen Bilimleri ve Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması: Sınavda En başarılı İlk Beş Ülke - Türkiye Örneği " adlı çalışmalarında TIMSS 1999 verilerine göre öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında anne babanın eğitim düzeyi artıkça çocuğun başarısının da arttığı görülmüştür (s:1180). Özgen vd. (2011)'in "Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz- Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesi" adlı çalışmalarında lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlilik inançlarının anne babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini tespit etmiştir (s:1083). Aydın vd (2012)'nin "Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması" adlı çalışmasında anne babanın eğitim düzeyi artıkça öğrenci başarısının da arttığını belirtmektedir. Bu tutarsızlığın nedenleri arasında anne babanın, sürekli değişen sınav sisteminden kaynaklanan adapte olamama ve sistemi takip edememe ve bunun sonucunda oluşan bir ilgisizlik, öğrencileri bağımsız ve kendi haline bırakma davranışı, bölgedeki siyasi belirsizlik ve olumsuz hayat koşulları gibi nedenler düşünülebilir. Nitekim Ahioğlu Lindberg (2013)'e göre aileler lise yılları ile birlikte çocuklarına daha fazla bağımsızlık verdikleri ve buna karşılık kendilerinin çocuklarının eğitimine daha az katıldıklarını belirtmiştir (s:37). Ebeveynlerin bu konuda eğitilmesi ve eğitim sistemine ebeveynleri de katan bir program geliştirip uygulanırsa öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde bir etki yaratacağı düşünülebilir.

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin cinsiyetleri ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alan yazında bu bulguları destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalara rastlanmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda ortaya çıkan bulgulara göre cinsiyet faktörünün akademik başarıda etkili bir faktör olmadığı tespit edilmiştir (Yenilmez ve Duman, 2008:265, Dursun ve Dede, 2004:223, Bars, 2012:28, Metin, 2013:67). Bazı araştırmacılar cinsiyet faktörünü erkekler lehinde olduğuyla ilgili bulgular bulmuştur (Demir ve Kılıç, 2010: 50, Şaldırdak, 2012: 59, Kılıç vd., 2012: 2587). Bazı araştırmacılar ise cinsiyet faktörünü kızlar lehinde olduğuyla ilgili bulgular bulmuştur (Poyraz vd., 2012:1).

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin ekonomik durumları ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatüre bakıldığında bu bulguyu destekleyen araştırmalar da görülmektedir (Gök, 2015:75, İdin vd., 2012: 89, Vural, 2013: 34). Eğitim ekonomik külfettir ve başarıyı yakalamak için ekonomik imkânların iyi olması gerekir. Zaman Gazetesinin 5 Eylül 2009 da yayınladığı " İşte

Türkiye'nin Yaşanabilir 10 " ili adlı haberine göre Şırnak bölgesi için en az yaşanabilecek 10 il arasında göstermektedir. Bunun nedenleri olarak da kişi başına en az vergi ödeyen üçüncü il olması, işsizliğin en yüksek olduğu dört kentten biri olması, eğitim açısından kötü olması, okuryazar oranının en düşük olduğu ikinci il olması, ilköğretim öğretmenin en az olduğu üçüncü il ve orta öğrenim sayısının en yetersiz olduğu ikinci il olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca ÖSYM'nin açıkladığı sayısal verilere de bakıldığında Şırnak ilinin sınavlarda sürekli sonlarda olduğu görülmektedir (ÖSYM). İyi bir eğitimin olabilmesi için bölge ekonomisinin düzeltilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin hazırladıkları alan ile matematik başarıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Alanlara göre matematik başarı sırası sayısal, eşit ağırlık ve sözel olarak sıralanmaktadır. Bunun nedeni liselerde sayısal ve eşit ağırlık öğrencilerine matematik ders saatinin daha fazla veriliyorken, sözel öğrencilere daha az verilmesi ve sınav sitesinde 1 matematik netinin, öğrencilerin hazırladıkları alanlara göre farklılık göstermesidir. Aşağıdaki tablo 1 matematik netinin alanlara göre getirdiği puanı göstermektedir. Buna göre 1 matematik neti sayısal öğrencileri için daha fazla puan getirirken sözel öğrencileri için daha az puan getirdiği görülmektedir.

Tablo 18
YGS' deki Katsayılar ve Puanlar1

Puan Türü	Türkçe	Sosyal Bilimler	Temel Matematik	Fen Bilimleri
YGS 1 (SAY.)	1,999	1,000	3,998	2,999
YGS 2 (SAY.)	1,999	1,000	2,999	3,998
YGS 3 (SÖZ.)	3,998	2,999	1,999	1,000
YGS 4 (SÖZ.)	2,999	3,998	1,999	1,000
YGS 5 (E. A.)	3,699	1,999	3,299	1,000
YGS 6 (E. A.)	3,299	1,000	3,699	1,999

Üniversiteye hazırlanan lise mezunu öğrencilerin dershaneye gitme süreleri ile matematik başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Dershanelerin öğrencilerin başarısı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür (Köse, 2006-2007, s: 75, Dirlikli, vd., 2013, s:78). Dershaneler lise mezunu öğrenciler için sınava hazırlık aşamasında önemli bir faktör olduğunu söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Abazoğlu, İ., Yatağan, M., Arifoğlu, A. ve Umurhan, H. (2015). Öğrencilerin Matematik Başarısının Uluslararası Fen ve Matematik Eğitimleri Araştırması Sonuçlarına Göre Değerlendirilmesi. *International Periodical for the languages, Literature and History of Turkish or Turkey*, Volume: 10/7, Spring 2015, pp: 33-50, p:47
- Ahioğlu Lindberg, E. N. ve Demircan, A. N. (2013). Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Görüşlerine Göre Aile Katılımı: Bir Ölçek Uyarlaması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, January 2013, 3 (1), s:35-46
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/01/967795/dosyalar/2014_01/11112956_katsay%C4%B1lar_e_puantrler.pdf. E.T:11.12.2015
- Altun, M. (2005). *Matematik Öğretimi*. Aktüel Alfa Akademi Basın Yayın Dağıtım Limited Şirketi, s:1, Bursa
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Değişkenler Açısından PISA Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*,

- cilt:37, sayı:164, s:20-30, s:29
- Bars, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. s: 67
- Bayın, S. (2004). Fen ve Mühendislik Bilimlerinde Matematik Yöntemler. Ders Kitapları Anonim Şirketi, s:4, İstanbul
- Baykul, Y. (2005). İlköğretimde Matematik Öğretimi Pegem A Yayınları 8. Baskı, s: 34, Ankara.
- Boaler, J. (2008). The Elephant In the Classroom Helping Children Learn and Love Maths. Soveries Press.
- <http://nrch.maths.org/content/id/7011/chapter1.pdf>, E.T: 12. 12. 2015
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul başarısında Aile Faktörü. Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2008/2, cilt:7, sayı: 14, s:77-99, s: 97
- Demir, İ. ve Kılıç, S. (2010). Öğrencilerin Matematik Karşı Tutumlarının Matematik Başarısı Üzerine Etkisi. İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi, yıl: 2, sayı: 5, s: 50-70
- Diaz, S.L. (1988). The Home Environment and Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary. The National Association for Bilingual Education, Houston, TX
- Dirlikli, M. ve Furkan, H. (2013). Özel Dershanelerin Öğrencilerin Matematik Başarılarına Etkisinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, vol: 12, April 2013, pp: 78- 92, pp: 78
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerin Görüşleri Bakımından. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:24, sayı: 2, s: 217-230, s: 223
- Erbek, E., Bestepe, E., Akar, H., Eradamlar, N. ve Alpkan, R.L. (2005). Evlilik Uyumu. Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 18(1), 39-47.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi-1: Gelişmeler, Politikalar ve Stratejiler. İlköğretim-Online 2 (1),s: 18-27, s:19
- Gök, M. (2015). Bişkek Şehrindeki 9. 10. ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörlerin Analizi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, cilt:4, sayı: 1, s:75-89, s: 75
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/01/967795/dosyalar/2014_01/11112956_katsay%C4%B1larvepuantrler.pdf E.T: 10.12.2015
- <http://www.osym.gov.tr> , E.T. 12.12.2015 http://www.zaman.com.tr/gundem_iste_turkiyenin-en-yasanabilir-10-ili_888865.html
- İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim Müdürlüğü Tarafından Ücretsiz olarak Düzenlenen Seviye Belirleme Sınavı Kurslarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Ders Başarısına Etkisi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Mayıs 2012, cilt: 1, sayı:2, s:82-91, s:89
- J.L.Baker, A., Kessler-Sklar, S., S. Piatrkowski, C. And Lamb Parker, F. (1999). Kindergarten and First-Grade Teachers' Reported Knowledge of Parents' involvement in their Childrens' Education University of Chicago Press, <http://www.jstorg/stable/1002176>, A.D: 04. 01. 2016
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının artırılmasında aile katılımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9 (1), s:69-83, s:69
- Kılıç, S., Çene, E. ve Demir, İ. (2012). Türkiye'deki Matematik Başarısının Öğrenme Stratejileri Açısından 8 Ülkeyle Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim

- Bilimleri, Nisan 2012, s: 2585-2598
- Köse, M. (2006-2007). Aile Sosyoekonomik ve Demografik Özellikleri ile Okul ve Özel Dershanenin Liselere Giriş Sınavına Katılan Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkileri. Eğitim Bilim Toplum Dergisi, cilt: 5, sayı: 17, Kış 2006-2007, s: 46-77, s:75
- Lefebvre, P., Merrigan, P., & Verstraete, M. (2008). The Effects of School Quality and Family Functioning on Youth Math Scores: A Canadian Longitudinal Analysis. UQAM, mimeo.
- Mersin, S. ve Öksüz, E. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Aile Desteğinin Kaygı Düzeyine Etkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, cilt: 7, sayı:35, s:643-650, s: 643 ve 645
- Metin, M. (2013). Öğrencilerin Seviye Belirleme Sınavındaki Başarısına Etki Eden Unsurların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt: 14, sayı: 1, Nisan 2013, s: 67-83
- Nartgün, Ş. S., Altundağ, Ü. ve Özen, R. (2012). Öğrencilerin Sosyal ve Ekonomik Yaşamlarına Dershanelerin Etkisi. Journal of Educational and Instructional Studies In The World. February 2012, Volume:2, Is- sue:1, Article:9, pp:54-61
- Özgen, K. Ve Bindak, R. (2011). Lise Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığına Yönelik Öz-Yeterlilik İnançlarının Belirlenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 11 (2), s:1073-1089, s:1083
- Poyraz, C., Çağırğan, D. ve Soytürk, İ. (2012). Öğrenme Stilllerinin İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 17, 2012-1, s: 1-11
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Öğrencilerin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı: 11, s: 113-132, s: 127
- Sayers, R. (1994). Gender Differences in Mathematics Education in Zambia. Educational Studies in Mathematics, volume: 26, no: 4, jun 1994, pp: 389-403, <http://www.jstor.org/stable/3482660>, A.D: 25. 12. 2015
- Şaldırdak, B. (2012). Farklılaştırılmış Öğretim Uygulamalarının Matematik Başarısına Etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi
- Ural, A. ve Çınar, N.F. (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, s: 42-57, s:48, s: 42
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Matematik Okur- yazarlık Düzeyi. Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Aralık 2011, 12 (2), s:1-15, s: 1
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS Fen Bilimleri ve Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması: Sınavda En Başarılı İlk Beş Ülke- Türkiye Örneği. İlköğretim Online, 9 (3), s:1174-1188, s:1180
- Vural, M. (2013). Öğrencilerin Gelir Düzeyleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. Akademik Barış Dergisi, s: 35, Mart-Nisan 2013, s:1-18, s: 14
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). İlköğretim Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğrenci Görüşleri. Osman Gazi üniversitesi Sos- yal Bilimler Dergisi, sayı: 19, s: 251-268, s: 265
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının yordayıcısı yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18, s:167-176, s:173

Erişim:http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/21/01/967795/dosyalar/2014_01/11112956_katsay%C4%B1larvepuantrler.pdf (09.03.2017)

Extended Abstract

Introduction

Today, after graduating from high school, students seek for a private course center to get support in preparing for the university and department they wish to attend. These course centers offer private courses with fee particularly to the students with high financial conditions. While students with high financial conditions register and attend high quality course centers, students with low financial conditions are forced to go to inferior quality course centers, they take part in preparation process with limited budget.

One of the factors that affect student success is family. Education life of students begins in their families. Earlier experiences gained in family continue to affect students in their schools, in their professions and in society (Yenilmez ve Duman, 2008, p:265). Therefore, family has a vital role in students' life. Because of its importance, plenty of studies have been conducted to determine how family characteristics affect student success. Government policies are inspired and shaped by the findings and implications of these studies. Governments encourage families to take part in curriculums, and prepare seminars and courses for families to contribute consciousness of parents about family role in students' success. Studies on the effects of parent education level on students' mathematics success report significant correlations. (Ural ve Çınar, 2014,p: 42, Abazoğlu vd., 2015, p: 47, Savaş vd., 2010, p: 127).

Methodology

Research Method

This study is essentially a quantitative study and survey method utilized throughout the reseach process.

Population and Sampling

The population of this study consists of approximately 1000 students who attend public and private course centers in 2015-2016 education year in Şırnak province and its districts. Sample of this study consists of 377 students selected by random sampling method.

Data Collection

As data collection tool Perceived Family Support Scale has been utilized. This scale, which was developed by Procidano and Heller, has been adapted to Turkish by Sorias. This scale aims to measure students' perception of family support (Mersin ve Öksüz, 2014, p: 645). Scale consists of twenty questions which can be replied as "Yes, No, or Partially". Scale scores vary between 0-40, high scores mean positive family support perception of students (Mersin ve Öksüz, 2014, p: 643).

Data Analysis

Data have been analyzed with SPSS 15.0 statistics software. Within analysis process descriptive statistics have been determined, and reliability test, t-test, one-way ANOVA and correlation test have been conducted.

Findings

No significant relationship was found between students' YGS math success and their parents' education level.

A significant relationship was found between students' YGS math success and income of their families.

No significant relationship was found between students' YGS math success and their gender.

A significant relationship was found between students' YGS math success and their area of study.

No significant relationship was found between students' YGS math success and their graduation year.

A significant relationship was found between students' YGS math success and their duration of attending a course center.

No significant relationship was found between students' YGS math success and perceived family support.

Results, Discussion and Recommendations

Results of this study partially differ from previous studies in the field by other researchers. Although there were several studies that reported positive and significant relationship between student success and family support (Yıldırım, 2000. p:173, Dam, 2008, p: 97, Keçeli-Kaysılı, 2008, p:69, Kapıkıran ve Özgüncü, 2009, p:27, J.L.Baker vd., 1999), within this study no significant relationship was found between students' YGS math success and perceived family support. There might be some reasons for this finding such as exam anxiety, insufficient education in public schools, frequent teacher change in schools, inadequacy of course centers, financial level/situation of families, student misconceptions, political instability and uncertainty in the region, lack of suitable environments for study.

A significant relationship was found between students' YGS math success and income of their families. There are several studies in the field in line with this results (Gök, 2015, p:75, İdin vd., 2012, p:89, Vural, 2013, p:34). Education comes with financial burden. Better education requires better financial conditions.

A significant relationship was found between students' YGS math success and their duration of attending a course center. Course centers make positive contributions to students' success (Köse, 2006-2007, p:75, Dirlikli, vd., 2013, p:78).