



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research



ISSN:2149-7702
e-ISSN:2587-0718

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 4

Sayı: 2

Ağustos 2018



**EKUAD
JETPR**
Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL
RESEARCH**

Volume: 4

Issue: 2

August 2018

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, dört ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları www.ekvad.com'a aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir.


 Google Scholar

 ASOS Index

 Türk Eğitim İndeksi


 Sobiad


 Index Copernicus


 Eurasian Scientific Journal Index

 DRJI

 Academic Keys

 RI Rootindexing

 International Innovative Journal Impact Factor

 ResearchBib

 Journal Factor


 Sparc Indexing

 i2or

 Scientific Indexing Services


 COSMOS IF

 CiteFactor

 OpenAIRE

 WorldCat

 Journals Directory

 Bielefeld Academic Search Engine (BASE)

 issuu

 idealonline

Dergi Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Baş Editörler / Chief Editors

Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN, Michigan State University, ABD

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Sayfa Tasarımı / Page Design

Dr. Öğr. Üyesi Sayım AKTAY, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Kapak Dizayn / Cover Design

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

İletişim Adresi / Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

www.ekvad.com

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

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Ayda Bir Yayımlanan Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Baskı/Publishing

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT *Lefke Avrupa Üniversitesi, KKTC*

Prof. Dr. Cheung YIK, *Oxford, Hong Kong*

Prof. Dr. Chien-Kuo LI, *Shih Chien Üniversitesi, Tayvan*

Prof. Dr. Jack CUMMINGS, *Indiana Üniversitesi, ABD*

Prof. Dr. Kamil ÖZERK, *Oslo Üniversitesi, Norveç*

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

Prof. Dr. Mary HORGAN, *College Cork Üniversitesi, İrlanda*

Prof. Dr. Micheal BROWN, *Mississippi State Üniversitesi, ABD*

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

Prof. Dr. Ziad SAID, *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*

Prof. Dr. Ahmet Ali GAZEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Selma YEL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Vahdettin ENGİN *Marmara Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mustafa ERGUN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ali YILDIRIM *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK *Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Bayram BAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hamit YOKUŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Murat İSKENDER, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, ABD*

Doç. Dr. Virginia ZHELYAZKOVA *Vuzf University, Bulgaristan*

Doç. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, ABD*

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Trabzon Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yalçın BAY, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, *Yakın Doğu Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*

Dr. Öğrt. Üyesi Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, ABD*

Dr. Öğrt. Üyesi Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE *Universidad de Colima, Meksika*

Dr. Sonya Kostova HUFFMAN *Iowa State University, ABD*

Dr. Gavrilă A. LIVIU *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romanya*

Dr. Kimete CANAJ *Kosovo Erasmus Office, Kosova*

Dr. Anna MARINOVA *Vratsa University, Bulgaristan*

Dr. Slavka KRASNA *Institute of Pedagogical and Psychological Sciences, Slovakia*

Dr. Slávka HLÁSNA *Dubnica Institute of Technology, Slovakia*

Dr. Hassan ALI, *The Maldives National University, Maldivler*

Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE, *Universidad De Colima, Meksika*

DİL EDİTÖRLERİ / LANGUAGE EDITORS

Doç. Dr. Onur KÖKSAL, *Selçuk Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN, *Giresun Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Şevki KÖMÜR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Mehmet KILDIROĞLU, *Ardahan Üniversitesi, Türkiye*

Dr. Öğrt. Üyesi Perihan KORKUT, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

DİZGİ EDİTÖRÜ / TYPESETTING EDITOR

Arş. Gör. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

- Prof.Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Bahri ATA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Alev DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali SÜLÜN *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Prof.Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Emre ÜNAL *Niğde Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Atılgan ERÖZKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Levent ERASLAN *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Burcu ŞENLER *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Yasin DOĞAN *Adıyaman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Sabahattin DENİZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Gürsoy AKÇA *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Ayfer ŞAHİN *Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
- Doç.Dr. Hakan AKDAĞ *Gaziantep Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Erol DURAN *Uşak Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*
Doç.Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan KURU *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Ali Gürsan SARAÇ *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA *Erzincan Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Erkam Süleyman SULAK *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Yılmaz KARA *Bartın Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Öğr. Üyesi Oğuz GÜRBÜZTÜRK *İnönü Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç.Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

SEKRETERYA/ SECRETARY

- Arş. Gör. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Güler GÖÇEN KABARAN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Orçin KARADAĞ, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye*
- Arş. Gör. Ahmet VURGUN, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Zeynep Ezgi ERDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye*
Arş. Gör. Abdullah GÖKDEMİR, *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye*

İÇİNDEKİLER

Halil ÖNAL Oktay AYDIN	İlkokul Matematik Dersinde Kavram Yanılgıları ve Hata Örnekleri	01-09
Alper AYTAÇ Kemal Oğuz ER	Türkiye’de ve Finlandiya’da Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Öğretmenlik Uygulamalarının Karşılaştırılması	10-19
Büşra ŞAHAN AKTAN Alev ÖNDER	Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık	20-30
Serpil KALAYCI Nesrin HÜRRİYETOĞLU	İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerine Matematik Problemi Çözme Becerisinin Kazandırılması: Pipet etkinliği	31-44
Yücel KABAPINAR Emel ÇİLİNGİR Tolga TOPÇUBAŞI Ümran ATABAŞ Buket KARADAĞ	İlk Mezunlarını Verme Sürecinde 4+4+4 Eğitim Sistemini Yeniden Değerlendirmek	45-61
Erhan YAYLAK Süleyman İNAN	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri	62-87
Esengül DOĞRU Fatih AYDIN	Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Hakkındaki Düşünceleri ve Bunu Kullanma Durumları	88-100
Gülmira KURUOĞLU Nilay ŞEN	Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi	101-110
Aslıhan ALYILDIZ UGURLU Oktay AYDIN	İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi	111-122



İlkokul Matematik Dersinde Kavram Yanılgıları ve Hata Örnekleri¹

Halil ÖNAL², Oktay AYDIN³

Öz

İlkokulun temel amacı, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Her ikisinin de gerçekleşmesi için, etkili akıl yürütme, eleştirici düşünme ve problem çözme önemli zihinsel becerilerdir. Bu becerilerin gerçekleşmesinde ilkökul programında yer alan derslerin her birinin rolleri vardır bunlar arasında matematiğin yeri hepsinden fazladır. Yeterli bir matematik eğitimi için matematik kavramlarının ilkökul sürecinde tam ve doğru olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi son derece önemlidir. Matematik, yığılmalı bir disiplindir. Dolayısıyla bireyin eğitiminin ilk yıllarında matematik öğretimi sağlam temellere oturtulamazsa, ileri ki yıllarda o bireyden matematik öğrenimi alanında başarı beklenememektedir. Başlı başına bir sistem olan matematik, yapı ve bağıntılardan oluşmakta olup bu yapı ve bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genelleme süreçlerini içeren soyut bir kavramdır. Soyut kavramların kazanılmasının zor olmasından dolayı, matematiğin öğrencilere zor geldiği de bilinmektedir. Bu nedenle, matematik öğretim yöntemlerinin irdelenmesi çağımızda üzerinde öncelikli olarak durulması bir konudur. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme kavramları çocukların erken yaşlarda algılamaya çalıştıkları matematiksel kavramlardandır. Büyüklüklerin, miktarın ve sayıların algılanmasına paralel olarak çocukların bu kavramları algılaması da gelişmektedir. Güncel hayatta karşılaşılan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme kavramları bu gelişimde önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte, belirli bir soyutlama sürecine dayanan bu kavramların tam olarak öğrenilmesi uzun zaman almakta ve yaşça belirli bir olgunluk gerektirmektedir. Bu nedenle bu kavramların öğretimi, öğretim programı içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Matematik eğitimindeki değişkenlerden biri olan matematiksel hatalar dünya çapında sıklıkla karşılaşılan bir olgudur. Eğitimciler ve psikologlar çok önceden beri bu konuyla ilgilenmişlerdir. Bu ilgi matematiksel hataların oluşumu ile ilgili birçok teorinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Ülkemizde matematikte dört işlem konusunun öğretimine ilkökoldan itibaren başlanmaktadır ve dört işlem konusu öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca karşılaştıkları birçok konunun da temelini oluşturmaktadır. Bu konu ilkökoldan yükseköğretime kadar matematik eğitiminin her kademesinde öğrenci başarısını etkilemektedir. Bu noktada öğrencilerin hatalarının, zorluklarının ve olası kavram yanılgılarının belirlenmesi, giderilmesi ve oluşumunu engelleyen öğretim şekillerinin araştırılması gerekmektedir. Buradan hareket ile bu araştırmanın amacı, öğrencilerin matematikte dört işlem ile ilgili yaptıkları hataları belirlemektir.

Anahtar Kelimeler

İlkokul,
Matematik,
Kavram yanılgısı,
Hata

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:19.06.2017

Kabul Tarihi:20.10.2017

E-Yayın Tarihi:11.07.2018

¹ Bu çalışma birinci yazar tarafından Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında hazırlanan doktora tezinden türetilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, halional@mehmetakif.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6983-3842>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, oaydin@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4927-7708>

Misconceptions and Error Patterns Mathematics Lesson in Primary School

Abstract

The main purpose of primary school is to prepare individuals for life and upper education. Efficient reasoning, critical thinking and problem solving are important mental skills for both of the purposes to take place. In the fulfillment of these skills, each of the lessons in the primary school program has their own roles, among which the place of mathematics is more than all. For a proper mathematics education, it is extremely important that mathematical concepts are taught and learned fully and correctly throughout the primary school. Mathematics is a cumulative discipline. Therefore, if mathematics teaching cannot be established on a solid basis in the first years of the individual's education, the individual cannot be expected to succeed in this field in the future. Mathematics, which is a system in itself, is composed of structures and relations, and it is an abstract concept involving successive abstractions and generalization processes of these structures and relations. It is known that mathematics is difficult for students since abstract concepts are difficult to obtain. For this reason, the examination of teaching methods for mathematics is a subject that should be prioritized in this age. Children try to perceive the concepts of addition, subtraction, multiplication, and division at an early age. Parallel to the perception of size, quantities and numbers; children's perception of these concepts also improve. The concepts of addition, subtraction, multiplication and division in everyday life play an important role in this development. However, learning these concepts which are based on a certain abstraction process takes a long time and requires a certain maturity in terms of age. For this reason, the teaching of these concepts has an important place in the curriculum. Mathematical mistakes, one of the variables in mathematics education, are a phenomenon encountered worldwide. Educators and psychologists have long been interested in this issue. This interest has resulted in the emergence of many theories about the formation of mathematical mistakes. In our country, the teaching of four operations in mathematics is started at the elementary school and four operations form the basis of many subjects that students will encounter during their education life. This issue affects student success in every level of mathematics education from primary school to higher education. Therefore; students' mistakes, difficulties and possible misconceptions should be identified and removed, and the forms of instruction that hinder the learning of students need to be investigated. Thus, this research aims to identify the mistakes that students make regarding four operations in mathematics.

Keywords

Primary,
Mathematics,
Misconception,
Error

Article Info

Received: 06.19.2017

Accepted: 10.20.2017

Online Published:07.11.2018

Giriş

Birçok insan matematiği öğrenmek için öğrenmek, kurallarını hatırlamak ve uygulamak zordur. Matematik kelimesi çok çeşitli fikir ve faaliyetleri kapsar (Cooke, 2007; s.1). Matematik belli bir düzen ve mantıksal sıralamaya sahip kavram ve işlemler üzerine kurulu bir bilimdir. Bu düzen veya intizamı bulmak ve keşfetmek ve sonrasında anlamlandırmak, tam anlamıyla matematik yapmak demektir (Van de Walle, Karp ve Williams, 2014; s.13). Matematik, sayı sisteminin daha geniş bir uygulamasıdır. Şekil ve boşluk, zaman, ağırlık ve kütle, kapasite ve para kavramlarının yanı sıra sayısal verilerin anlaşılmasıyla ilgili sorunları çözmeyi de içerir (Edwards, 2007; s.1).

Matematik öğretiminin temelinde, matematiksel kavramların öğretimi yatmaktadır. Matematiksel kavramlar ise ardışık ve aşamalı bir sıra takip etmektedir. Bu yüzden, bir kavramın öğrenilememesi veya eksik öğrenilmesi, bir sonraki aşamada öğrenilmesi gereken kavramın öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, matematiksel kavramların ne olduğu daha önemlisi ne ise yarayacağını mutlaka bilinmesi gerekir (Dede ve Argün, 2004). Kavramların öğretimi, öğretim programı içerisinde önemli bir yer tutmakta ve bu kavramlar için okul öncesi dönemden ilkokulun son basamağına kadar farklı kazanımlara yer verilmektedir (Erdoğan ve Erdoğan, 2009; 31). İlkokul matematik programı; matematikle ilgili kavramları, kavramların kendi aralarındaki ilişkileri, işlemlerin altında yatan anlamı ve işlem becerilerinin kazandırılmasını vurgulamaktadır. Benimsenen kavramsal yaklaşımla; öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma amaçlanmıştır (MEB, 2009).

Matematik kavramları soyut yapıları sebebiyle yanlış anlaşılması olası kavramlardır. Öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin düştükleri hataları belirlemek ve gidermek oldukça önemlidir. Matematik yığılmalı bir bilim dalı olduğundan öğrenilen her bir kavram sonraki kavram ya da kavramlar için basamak olmaktadır. Bu nedenle herhangi bir kavramın öğrenilmesindeki güçlük ya da kavrama ilişkin edinilmiş yanlış bilgi daha sonra birçok kavramın öğrenilmesinde güçlükler yaşanmasına ve kavramların yanlış algılanmasına neden olabilir (Duatepe Paksu, 2010; s.10).

Kavram yanlışları matematikte sıklıkla bulunmakta ve çocuğun eğitim hayatı boyunca bazıları çocuğun doğası gereği bazıları da öğretim tekniğinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar birçok kavram yanlışının üstesinden gelmenin zor olduğu konusunda hem fikirdirler. Bu nedenle kavram yanlışları ilk başta ortaya çıkmadan öğretmenlerin çocukların zihninde oluşabilecek yanlış kavramaların nedenlerinin farkında olması gerekir. Daha çok çalışarak ve örnekler yaparak fark edilen kavram yanlışlarına odaklanılmalıdır (Sadi, 2007). Öğrenciler, matematikle ilgili bir konuyu eksik veya yanlış öğrendiklerinde sorun yaşamakta ve bu sorun öğrencinin ilerleyen eğitim öğretim hayatına yansımaktadır. Dolayısıyla öğrencinin üst öğrenmelerinde olumsuzluklar meydana gelmektedir. Bu olumsuzluklar giderilmediği sürece öğrencilerdeki eksik veya yanlış öğrenmeler birer kavram yanlışısı haline dönüşmektedir (Yenilmez ve Yılmaz, 2008).

1.Kavram Yanlışısı ve Hata

Kavram yanlışları; yanlış anlama ve anlaşılmalara dayalı olarak yapılan yanlış yorumlardır. Okul matematiğinin temelinde, kavram yanlışlarının nasıl ortaya çıktığını anlamak önemlidir (Ojose, 2015). İngilizce de yaygın olarak "misconception" şeklinde isimlendirilen "kavram yanlışısı" terimi genellikle literatürde bir konuda uzmanların hemfikir oldukları görüşten uzak kalan algı ya da kavrayış olarak kullanılmaktadır (Zembat, 2010; s.2). Her iki kavram da yanlış cevaplarla sonuçlandığından kavram yanlışısı ve hata arasındaki farkı belirlemek önemlidir. Çocuğun yaşadığı güçlüklerin nedenleri farklı yanıtlar isteyecektir. (Spooner, 2002; s.3). Hatalar kavram yanlışlarının yanı sıra dikkatsizlik, anlık bir kalem kayması, sembollerin ve metinlerin yanlış yorumlanması, matematiksel konu, öğrenilen hedef ve kavram hakkında deneyim, anlama ve bilgi eksikliği, verilen cevabı kontrol etmede farkındalık eksikliği, yetersizlik gibi birçok nedenden de kaynaklanabilmektedir (Cockburn, 2005; Burns, 2007; Ryan ve Williams, 2007; Hansen, 2014). Öğrenciler önceki bilgilerini kullanarak yeni bilgiler edinirler. Bu nedenle öğrencilerin önyargılarını da değerlendirmek çok önemlidir. Ön bilgiler her zaman doğru bilgi değildir; kavram yanlışları bulunabilir. Öğrenciler örneklerin ortak olan belirli özelliklerini doğru bir şekilde gözlemlemelerine rağmen kavram yanlışısına yol açan bir örneğe takılabilir ve böylece hatalı bir prosedür öğrenebilirler (Ashlock, 2006; s.13).

Kavram yanlışları sıklıkla yanlış cevaplara yol açar. Kavram yanlışları çocukların anlamış oldukları şeyleri ve kavramsal gelişimlerinde bir sonraki aşamayı değerlendirmemize yardımcı olur. Matematikteki hatalar çoğunlukla basit hatalar veya daha temel kavram yanlışları olarak kategorize edilir (Rickard, 2013; s.2). Kavram yanlışısı bir anlayış eksikliğinin ürünüdür ve çoğu durumda sürekli olarak bir kuralın yanlış uygulanması veya matematiksel genellemelerdir. Tamamlanmış bir çalışmaya baktığımızda kavram yanlışısına veya başka bir nedenden kaynaklanan bir hata olduğunu anlamamızın en iyi ipucu hatanın sıklığı ve tutarlılığıdır (Spooner, 2002; s.3). Öğrencilerin matematiksel kavramlara ilişkin yaptıkları hataları belirlemek ve oluşumlarını engellemek oldukça önemlidir. Matematik yığılmalı bir disiplin olduğundan dolayı öğrenilen her bir kavram bir sonraki kavramın öğrenilmesini etkilemektedir. Herhangi bir kavramın öğrenilmesinde yaşanan güçlük ya da yanlış öğrenmeler sonraki birçok kavramın yanlış algılanmasına ve güçlükler yaşanmasına neden olabilir (Zembat, 2010; s.10).

2. Hata Analizi

Matematiksel hatalar öğrencilerin yeni problemlerle karşılaşp, üretimleri yanlış genellemeleri sonucu ortaya çıkar. Örneğin, öğrenciler çıkarma işleminde, onluk bozmadan her sütunda büyük sayıdan küçük sayıyı çıkarırlar. Bu yöntemin onluk bozma içeren diğer problemlere de genellenmesi çok kolaydır. Öğrenciler problemi çözemediklerinde, bırakmak yerine kuralları probleme uyacak şekilde

değiştirir. Hatalı çözüm yolları kalıcı olabilir ve yanlış bir özyeterlilik algısı yaratabilir. Bu algının sebebi, öğrencinin işlemde bir sonuç elde etmemesi olabilir. (Schunk, 2011; s.432).

Hatalar genellikle öğrenme için ‘doğru’ cevaplardan daha bilgilendiricidir. Bir öğrencinin matematiksel bir kavramı ne kadar iyi kavradığını değerlendirmek hem de öğrencinin fikirlerini geliştirmek ve uyandırmak için geribildirim verme konusunda fırsatlar sunar. Başarılı öğrenciler bile basit konular gibi görünen yeni konularda zorluk yaşayabilir (Hodgen ve Askew, 2010; s.141).

Hata analizi iki açıdan önem kazanmaktadır. Bunlardan ilki akademik uygulamaların gerekliliklerine göre öğrenme zorluklarını teşhis etmek, bireysel olarak öğrencilerin farkındalıklarını, performans ve anlayışlarını arttırmak için matematik eğitiminde farklı yöntemlerin geliştirilmesini sağlar. İkinci olarak da hata analizi matematik öğretme-öğrenim süreci üzerinde dikkat çekici bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Hata analizi matematik öğrenmenin bazı temel sorunlarını açığa kavuşturmak için umut verici bir araştırma stratejisi olarak düşünülmektedir (Radatz, 1980).

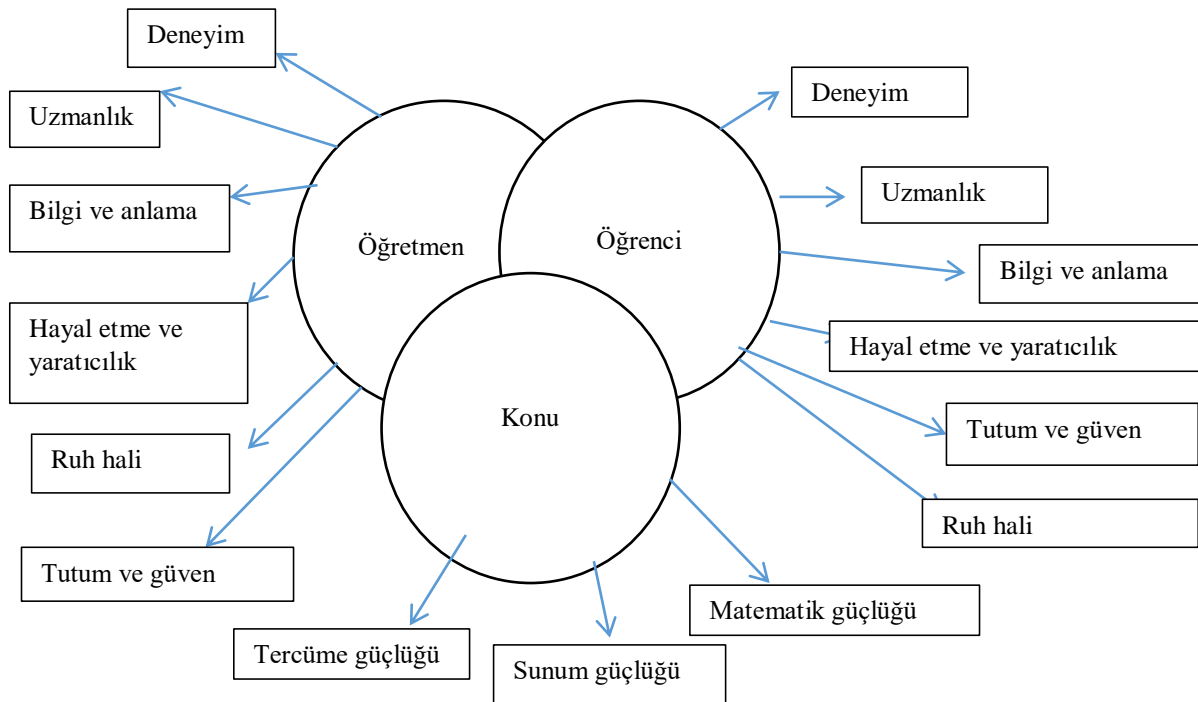
Bir çocuğun matematiksel bir hatayı yaptığı zaman dikkate alınması gereken en belirgin olasılıklar şunlardır (Cockburn, 2005; s.6).

1. Hangi işlemin uygulanacağını biliyor mu? (Örneğin; çocuk + sembolünün ‘ekleme’ anlamına geldiğini biliyor mu, yoksa yerine çıkarma veya bölme işlemini mi yapıyor.)
2. İşlemin doğru şekilde nasıl yapılacağını biliyor mu? (Örneğin; çocuk ayrıştırılması gereken miktarlarda gerekli dönüşümü yapabilir mi?)
3. Yapılacak işlem sürecini hem kullanılan dil hem de matematiksel açıdan anlıyor mu?

Temel gerçekler ve dikkatsizlik sonucu kaynaklanan hatalar hariç olmak üzere, öğrencilerin yaptıkları hatalar rastgele değildir. Yapılan hatalar son derece tutarlıdır. Öğretmenler yıllarca aynı hataları tekrar tekrar görürler. Çoğu durumda, çocukların hataları kurallara bağlı, doğru bir algoritma yerine yanlış bir işlemin uygulanmasının sonucudur. Ancak bu yanlış işlemler de mantık yanlış olsa dahi, çocuğa mantıklı gelebilir (Burns, 2007; s.10).

3.Yaygın Olarak Yapılan Öğrenci Hataları

Cockburn (2005) yapmış olduğu çalışmada yaygın olarak yapılan matematik hatalarının kaynaklarını Şekil 1’de ortaya koymuştur.



Şekil 1. Yaygın matematik hatalarının kaynakları

Şekil 1’de de görüldüğü üzere yaygın matematik hatalarının kaynakları öğretmen, öğrenci ve konu merkezli olarak belirtilmektedir. Öğrencinin hatalarının kaynaklarına bakıldığında deneyim, uzmanlık, bilgi ve anlama, hayal etme ve yaratıcılık, tutum ve güven, ruh hali gibi maddeler sıralanmaktadır. Yorulmaz ve Önal (2017) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin dört işlemde yaptıkları belirledikleri çalışmalarında, öğretmenler yapılan hataların sırasıyla öğrenci kaynaklı, öğretmen kaynaklı, program kaynaklı ve öğrencinin ailesi ve çevresinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Araştırma sonucuna göre yapılan hataların tek başına öğrencilerden kaynaklandığını söyleyemeyiz.

Öğrencinin yaygın matematik hatalarının kaynaklarından bahsedilirken yaygın olarak yapılan hatalarından da bahsetmek gerekmektedir. Aşağıda öğrenciler tarafından yaygın olarak yapılan dört işlem hataları örnekleriyle tanıtılmaya çalışılmıştır.

3.1.Sayma hatası

$$3+4=6$$

$$7-5=3$$

Çocuklar her hesaplamada başlangıç sayısını iki kez saymışlardır. 3+4 için 3,4,5,6; 7-5 işleminde ise 7,6,5,4. Birçok çocuk bu hatayı yapar. Küçük çocuklar sonrakinin üzerine saydıkları somut nesnelere oynamaya teşvik etmek doğru bir şekilde hesaplama yapmalarına yardımcı olabilir (Hansen, 2014; s.48). Yorulmaz ve Önal (2017) öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataları belirledikleri çalışmalarında 71 öğretmenden 18’i öğrencilerin sayma hataları yaptıklarını belirtmişlerdir.

3.2.Gruplama hatası

$$\begin{array}{r} 42 \\ +9 \\ \hline 411 \end{array} \quad \begin{array}{r} 57 \\ +93 \\ \hline 1410 \end{array}$$

Çocuk basamak değeri sütunlarının farkında olamayarak, işlem sonucuna yeni bir sütun ekleyerek hata yapmaktadır (Harris, 2000). Öğrencilerin bu tür hesaplamalar yapmaları sayı sisteminin konumsallığına dikkat edilmemesi olarak karakterize edilir. Bu tür hatalar özellikle yeniden gruplandırma gerektiren hesaplama işlemlerinde görülmektedir (Engelhardt, 1977). Sütunlar arası işlem yapma olarak da tanımlayacağımız bu hata türünde öğrenciler basamakları birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirmektedirler.

3.3.Gereksiz onluk bozma

$$\begin{array}{r} 28 \\ -6 \\ \hline 12 \end{array} \quad \begin{array}{r} 36 \\ -15 \\ \hline 11 \end{array}$$

Çocuk ihtiyaç olmadığı halde gereksiz bir şekilde onluk bozarak hata yapmaktadır (Harris, 2000; s.38). Çocuk onluk bozma gerektiren işlemlerle alıştırmalar yaparken kavramsal bilgi eksikliği sonucu onluk bozma gerektirmeyen bu tür işlemlerde hata yapmış olabilir.

3.4. İşlem yönünü karıştırma

$$\begin{array}{r} 83 \\ +35 \\ \hline 19 \end{array} \quad \begin{array}{r} 63 \\ +54 \\ \hline 18 \end{array}$$

Öğrencilerin diğer hatalara göre daha az sıklıkla da olsa işlem yönünü karıştırarak soldan sağa işlem yaptıkları da görülmektedir (Roberts, 1968). Öğrenciler ilk olarak onlar basamakları arasında işlem yapmaktadırlar. Yapılan bu hatalı işlem sonucunda eldenin birler basamağına eklendiği görülmektedir.

3.5. İşlemlerde Bilinmeyeni Bulma

$$2 + \boxed{7} = 5$$

Çocuk 2 ile 5'i toplar sonucu 7 olarak bulur. Çocuk $2+3 =$ işlemine benzer sorularla bir benzerlik kurmuş olabilir. Çocuk + sembolünü görür ve iki rakamı toplar. Çocuk 5'e ulaşmak için ne kadar ihtiyaç var sorusunun sorulduğunu fark edemeyebilir. Alternatif olarak bir çıkarma işlemi kullanılabilir. Bunun anlamı çıkarmanın eklemenin tersi olduğunu anlamaması olabilir (Hansen, 2014; s.49).

3.6.Eldeleri İşlem Sonuna Basamak Olarak Ekleme

$$\begin{array}{r} 38 \\ +46 \\ \hline 174 \end{array} \quad \begin{array}{r} 89 \\ +64 \\ \hline 243 \end{array}$$

Öğrenci toplama işlemi yaparken eldeyi bir sonraki basamağa eklemek yerine işlem sonundaki toplamın başına eklemektedir. Buradaki hatanın kaynağı olarak rakamların basamak değeri ve gruplandırma kavramındaki eksiklikler gösterilebilir (Erdoğan ve Erdoğan, 2010; s.46).

3.7.Sayıları Rakam Olarak Değerlendirme

$$\begin{array}{r} 34 \\ +8 \\ \hline 15 \end{array} \quad \begin{array}{r} 28 \\ +70 \\ \hline 17 \end{array}$$

Öğrenciler verilen sayıların içerdiği rakamların her birini toplama işlemi ile birleştirilmiş birer rakam olarak algılanmasıdır. Bu hatada öğrenci basamak değerini göz ardı etmektedir (Erdoğan ve Erdoğan, 2010; s.48).

3.8.Büyük sayıdan küçük sayıyı çıkartmak

$$\begin{array}{r} 42 \\ -17 \\ \hline 35 \end{array} \quad \begin{array}{r} 32 \\ -25 \\ \hline 13 \end{array}$$

Öğrenciler tarafında yaygın olarak yapılan bu hatada; çıkan sayının eksilen sayıdan büyük olduğu ve onluk bozma işlemi gerektiren çıkarma işlemlerinde büyük sayıdan küçük sayıyı çıkartarak öğrenciler hata yapmaktadırlar (Burns, 2007; s.10). Yorulmaz ve Önal (2017) öğretmenlerin eksilen sayının çıkan sayıdan küçük olduğu çıkarma işlemlerinde görülen işlemsel hatalarda, öğrencilerin en fazla hatayı yaptıklarını tespit etmişlerdir.

3.9.Rakamları yan yana yazmak

$$\begin{array}{r} 19 \\ +9 \\ \hline 199 \end{array} \quad \begin{array}{r} 23 \\ +6 \\ \hline 236 \end{array}$$

Öğrenciler herhangi bir işlem yapmadan rakamları işlemin sol üst köşesinde bulunan ilk rakamdan başlayarak olduğu gibi işlem sonucuna sırayla yazmaktadır (Brown ve Burton, 1978).

3.10. 0 ve 1 Kavramları

$$\begin{array}{r} 1 \\ -0 \\ \hline 0 \end{array} \quad \begin{array}{r} 3 \\ \times 0 \\ \hline 3 \end{array}$$

Öğrenciler erken yaşlarda hesaplama yaparken 0 ve 1 kavramlarıyla ilgili zorluk yaşamaktadırlar. Çoğunlukla bu iki kavram birbirleriyle karıştırılmaktadır (Engelhardt, 1977). Matematikteki kavramların insan zihninde yaratılan ilişkiler olması, bunların kazanabilmesi için çocuğun belli zihinsel gelişmişlik seviyesine ulaşmış olmasını gerektirir. Bu bakımdan, sınıftaki çocukların yaşları aynı olsa da farklı zihinsel gelişim düzeylerinde bulunabileceklerinden, bir kavramın bütün çocuklarda aynı zamanda oluşması beklenmemelidir (Baykul, 2005; s.39).

3.11.Semboller

$$7 \times 3 = 10$$

$$8 \div 4 = 4$$

Çocuk x sembolünü + sembolüyle, ÷ sembolünü – sembolüyle karıştırmıştır. Matematiksel semboller soyut temsillerdir. Matematiksel işlemleri temsil ederler. Çarpma ve toplama sembolleri görsel olarak benzerdir; aynı şekilde bölme ve çıkarma sembolleri de birbirlerine benzemektedir. Çocuklar için her sembol çiftini ayırt etmek zor olabilir ayrıca çocuğun çarpma ve bölme konusundaki zayıf bir kavramsal anlayışa sahip olabileceğinden, daha fazla karşılaştığı toplama ve çıkarma kavramlarına yönelir. Çocuklara sembollerin tanıtılmasının yanı sıra alta yatan kavramlar hakkında da sağlam bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Hansen, 2014; s.61).

3.12. Basamakları yanlış yere yerleştirme

$$\begin{array}{r} 54 \\ +3 \\ \hline 84 \end{array} \quad \begin{array}{r} 26 \\ -1 \\ \hline 16 \end{array}$$

Basamak değeri kavramını yanlış anlama sonucu çocuk 3 rakamını yanlış basamağa yerleştirmektedir (Harris, 2000; s.37). İlk örnekte görüldüğü gibi çocuk 3 sayısını birler basamağına yazması gerekirken, onlar basamağına yazarak onlar basamakları arasında işlem yaparak yanlış sonuca ulaşmaktadır.

Öğretmenlerin alt alta toplama ve alt alta çıkarma formal yöntemlerinin özünde olan olası zorluklardan haberdar olmaları önemlidir. Çocuklarda basamak değeri için temel altyapı oluşturmadan alt alta toplama ve çıkarma işlemlerini tanıtmak için hiçbir durum yoktur. Alt alta toplama ve çıkarmanın çok erken kullanımı çocukları basamakları düşünmeleri için teşvik eder ve iki basamaklı bir sayıyı ayrı iki birim olarak görür. $13 + 24$ işlemini kurallara uygun bir şekilde yapabilirler. 1 ikinin üzerinde ve 3'te 4'ün üzerinde, 3 ve 4'ü topla 7 yaz, sonra 1 ve 2' yi topla 3 yaz, doğru cevaba ulaşılır fakat bu işlemi yaparken toplanan iki sayının 13 ve 24 olduğunun kavrandığına dair hiçbir kanıt yoktur. Onlar sadece 3 ve 4' ü toplamış, ardından 1 ve 2 (1 onluk ve 2 onluk değil). Eğer çocuklar bu düşüncedeyse semboller onluk taban veya birlik, bozuk paralar gibi basamak değerinin somut şekilleri ile ilişkilendirilmelidir (Haylock ve Cockburn, 2014; s. 185).

İşlemler ve kurallar bilgisi çocuğun kavramsal bilgileri arasına girdiğinde, çocuk işlemlerin sadece nasıl yapıldığını değil aynı zamanda niçin yapıldığını da açıklayabilir. İşlem bilgisinin kavramsal temellerinin kazanılması ve işlem bilgisiyle kavramlar arasındaki ilişkinin kurulmaması, modellerin kurulmamasına ve işlemlerin nerede kullanılacağına karar verilememesine sebep olur. İşlemleri kurallar olarak öğrenen ve kavramlarla arasındaki bağı kuramayan bir çocukta ya ilgili kavramlar oluşmamış veya bu kavramlar oluşmuş olduğu halde işlemlerle kavramlar arasındaki bağ kurulmamış veya bunlardan birkaçı birden gerçekleşmemiş olabilir (Baykul, 2005; s.40-41). Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmaktadır. Matematik korkusu ve kaygısı üzerine yapılmış araştırmalar, çocukların matematikle ilgili olumsuz yaşantıları arttıkça, matematiğe karşı olumlu tutumlarında azalmalar gözlemlendiğini ortaya koymuştur. Bu durumun yaşanmasında okulun ve öğretmenin rolü büyüktür. Bu olumsuz tutum yıkılmadıkça matematiksel başarının yükselmesi mümkün değildir (Altun, 2014; s.65).

Öğrencilerin matematikte bir kuralın veya tanımın yanlış olduğunu bilip işlem yapmaması yanlış kural oluşturarak işlem yapmasından daha iyidir. Bunun için, matematik dersinde etkili bir öğretim gerçekleştirilebilmek için anlatılan konu ile ilgili öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin veya bu konu ile ilgili öğrenciler tarafından oluşturulabilecek kavram yanlışlarının tespit edilip ders anlatılması gerekir. Ancak bu şekilde öğrencilerin doğru olmayan bazı genellemeler yapmalarını, yanlış kavram oluşturmalarını ve öğrenme güçlüklerini giderebiliriz (Soylu ve Soylu, 2005).

Kavram yanlışlarının ve bunun sonucu oluşan hataların tek kaynağı, literatürde işaret edildiği gibi, belli bir sebebe dayanmayan öğrenci başarısızlıkları olmayıp aksine izlenen öğretim modelleri bu yanlışların oluşumuna veya artmasına yardımcı olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin özellikle kavram yanlışlarının daha çok beklenildiği konularda uygun öğretim yöntemleri seçerek yanlışları ortaya çıkarmadan engellemeye yönelik yaklaşımları benimsemesi önemlidir (Zembar, 2010; s.5-7).

Bu çalışmada öğrencilerin kavram yanlışları ve hatalarının kaynakları, nedenleri ve örnekleri sunulmuştur. Öğrencilerin matematik alanında yaptıkları hataları sadece kendilerinden kaynaklı değil, öğretmen ve öğrenilen konu kaynaklı da olabilmektedir. Öğrenciler tarafından yaygın olarak yapılan hatalardan bazıları bu çalışmada tanıtılmaya çalışılmıştır. Hemen hemen her öğrenci matematiksel hata yapar ki bu hataların büyük çoğunluğu; yeni kavramları anlamaya yönelik çabalarından ortaya çıkan yanlış algılamalardan kaynaklıdır. Etkili ve nitelikli öğretmenler hataların öğrenme sürecinde önemli bir rolünün olduğunun farkında olmalı ve hataların oluşumunu önlemeye ve var olan hataların tekrar etmemesine yönelik önlemler almalıdırlar. Çocukların erken yaşlarda sayılarla ilgili deneyimlerinin daha fazla etkinliklerle anlamlı olarak kazandırılması, sayıların sadece sayma amacıyla kullanılmadığı daha ileriki seviyelerde anlayarak öğrenmelerine temel oluşturulması açısından önemlidir. Hatalar genellikle, bir öğrencinin matematiksel bir kavramı ne kadar iyi kavradığını değerlendirmek ve fikirlerini nasıl iyileştirebileceği veya uyarlayabileceği üzerine öğretmenlere geri bildirim sunmak için fırsat sunabilir. Başarılı öğrenciler bile, basit görülen durumlarda hatalar yapabilmektedir. Hatalar öğrenme için bir fırsattır ve bu fırsatlar öğretmen tarafından değerlendirilmezse kalıcı hale gelebilmektedir. Sonuç olarak hatalı öğrenmeler çocuk tarafından üst öğrenim seviyelerine taşınmakta, birbiriyle bağlantılı olan matematiksel konuların öğrenilmesini zorlaştırmakta, matematiğin öğrenciler tarafından sevilmeyen bir ders olmasına ve matematiğe karşı olumsuz tutum gelişmesine yol açabilmektedir.

Kaynakça

- Ashlock, R. B. (2002). *Error patterns in computation: Using error patterns to improve instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Barnby, P. Harries, T & Higgins, S. (2010). Teaching for understanding/understanding for teaching, Thompson, I (Editor) *Issues in teaching numeracy in primary schools*, Maidenhead: Open University Press.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brown, J. S., & Burton, R. R. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 2, 155-192.
- Burns, M. (2007). *About teaching mathematics*, New York, pp. 9-21.
- Cockburn, A. D. (2005). *Teaching mathematics with insight*, London: Falmer Press.
- Cooke, H. (2007). *Mathematics for primary and early years*. London: Open University
- Dede, Y. ve Argün, Z. (2004), Matematiksel düşüncenin başlangıç noktası: matematiksel kavramlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:39, Yaz 2004, 338-355.
- Duatepe Paksu, A. (2010). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri, E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Editörler), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Edwards, S. (2007). *Primary mathematics for teaching assistants*. New York: Routledge.
- Engelhardt, J. M. (1977). Analysis of children's computational errors: A qualitative approach. *British Journal of Educational Psychology*, 47, 149-154.
- Erdoğan, A. ve Özdemir Erdoğan, E. (2009). Toplama ve çıkarma kavramlarının öğretimi ve öğrenci güçlükleri, E. Bingölbali ve M. F. Özmantar (Editörler), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*, Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Hansen, A. (2014). *Children's errors in mathematics*, Los Angeles: Learning Matters.
- Harris, A. (2000). *Addition & subtraction*. St Martin's College.
- Hodgen, J & Askew, M. (2010). Assessment for learning: what is all the fuss about? Thompson, I (Editor) *Issues in teaching numeracy in primary schools*, Maidenhead: Open University Press
- MEB (2009). Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5 sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Ojose, B. (2015). Students' misconceptions in mathematics: analysis of remedies and what research says. *Ohio Journal of School Mathematics*, Fall 2015, Vol. 72.
- Radatz, H. (1979), Error analysis in mathematics education, *Journal for Research in Mathematics Education*, 10 (3), pp.163-173.
- Roberts, G. H. (1968). The failure strategies of third grade arithmetic pupils. *The Arithmetic Teacher*, 15, 442-446.
- Ryan, J. & Williams, J. (2007) *Children's mathematics 4–15: learning from errors and misconceptions*. Maidenhead: Open University Press.
- Sadi, A. (2007), Misconceptions in numbers, *UGRU Journal*, 5, pp.1-7.
- Schunk, D.H. (2011). *Learning theories: an educational perspective (6th Edition)*. Pearson
- Spooner, M. (2002) *Errors and misconceptions in maths at key stage 2: Working Towards Success in SATs*. London: David Fulton.
- Van de Walle, J., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *Elementary and middle school mathematics methods: teaching developmentally*. (Professional Development edition). New York: Allyn and Bacon.
- Yenilmez, K. ve Yılmaz, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin problem çözmedeki kavram hataları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 75-97.
- Yorulmaz, A. ve Önal, H. (2017). Examination of the Views of Class Teachers Regarding the Errors Primary School Students Make in Four Operations. *Universal Journal of Educational Research* 5(11): 1885-1895.
- Zembat, İ. Ö. (2010). Kavram yanılgısı nedir?. M.F. Özmentar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Editörler), *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri*. Ankara; PegemA Yayıncılık.



Türkiye’de ve Finlandiya’da Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Öğretmenlik Uygulamalarının Karşılaştırılması¹

Alper AYTAÇ², Kemal Oğuz ER³

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada “yatay karşılaştırma” tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye ve Finlandiya’daki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemiyle ilgili veriler genel olarak ülkelerin başta üniversiteler olmak üzere resmi kurumlarından elde edilmiştir. Finlandiya’da Oulu Üniversitesi, Türkiye’de ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın internet sitelerinde yer alan bilgiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklardan toplanan veriler ise, araştırmanın alt amaçlarına göre kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamaları kapsamında bulunan derslerin amaçları, temel özellikleri, kredi miktarları ve program içerisindeki yüzdelerinde çeşitli benzerlik ve farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulamaları kapsamında Türkiye’de üç ders bulunurken, Finlandiya’da dört ders bulunmaktadır. Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının hepsi devlet okullarında gerçekleştirilmektedir. Finlandiya’da ise öğretmenlik uygulamalarının üçü fakülte bünyesindeki uygulama okulunda gerçekleştirilirken, biri de devlet okullarında gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlik uygulamalarının kredilerine bakıldığında, Türkiye’de 21 AKTS iken, Finlandiya’da 25 AKTS olduğu görülmüştür. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen yetiştirme programları içindeki yüzdelerine bakıldığında, bu yüzdenin Türkiye’de % 9 iken, Finlandiya’da % 8 olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlik uygulamalarının genel işleyişinde ise benzerlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Öğretmenlik uygulaması,
Karşılaştırma,
Türkiye,
Finlandiya

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.11.2017

Kabul Tarihi:25.02.2018

E-Yayın Tarihi:11.07.2018

¹ Bu çalışma 11-14 Mayıs 2017 tarihleri arasında Pamukkale Üniversitesi’nde düzenlenen 4. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Doktora Öğrencisi, M.E.B. Sınıf Öğretmeni, alperaytac10@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5087-8482>

³ Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, keoguzer@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6098-2067>

A Comparison of Teaching Practices in Pre-service Classroom Teacher Training Programs in Turkey and Finland

Abstract

This study aims to compare the teaching practices in pre-service classroom teacher training programs in Turkey and Finland. Document analysis, a qualitative research method was used in the study. The data was analyzed using content analysis. "Horizontal comparison" is also used in the study. In this regard, the data regarding the teaching practices in classroom teacher training programs in Turkey and Finland was generally obtained from the government agencies of the countries, particularly, the universities. The data sources were Oulu University in Finland and the webpage of the Council of Higher Education. The data were categorized according to the sub-aims of the study. The results indicated various similarities and differences between the aims, basic characteristics, credits, and the percentages of the courses offered within the scope of the teaching practices in the teacher training programs of both countries. Regarding teaching practices, there are three courses in the program in Turkey, while there are four courses in the program in Finland. All of the teaching practices in Turkey is done within state schools. In Finland, on the other hand, three of the teaching practice courses are done within the practice school of the university, and one is completed in state schools. Considering the credits of the teaching practice courses, it is 21 Ects in Turkey and 25 Ects in Finland. Considering the percentage of the teaching practice courses in the entire program, this percentage is found to be 9% for Turkey, while it is found to be 8% for Finland. The results also indicated several similarities in the process of the teaching practice courses. Some suggestions were made based on these results.

Keywords

Teaching practice,
Comparison,
Turkey,
Finland

Article Info

Received: 11.23.2017

Accepted: 02.25.2018

Online Published: 07.11.2018

Giriş

Toplum, bireylerin oluşturduğu bir bütünü ifade etmektedir. Her toplumun, içinde yaşayan bireylerde bulunmasını istediği birtakım özellikler vardır. Günümüz bilgi toplumunun amacı bilgiyi üreten, işleyen, sorgulayan, analitik düşünen bireyler yetiştirmektir. Yani nitelikli insan yetiştirmek, bir hedef haline gelmiştir. Nitelikli insan yetiştirme de nitelikli bir eğitim sistemiyle doğrudan ilişkilidir. Eğitimin en önemli unsuru ise; öğrenciye öğrenme yaşantısında yol gösteren, öğrenmeyi öğreten, öğretmendir. Öğrenme-öğretme ortamında öğrenciyle etkileşim halinde olan öğretmenin, öğrenciye ve derse olan tutumu, alan bilgisi, genel kültür seviyesi ve deneyimi eğitimin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmen yetiştirme programlarının önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Durkheim, 2016; Gutek, 2006; Kavcar, 2002).

Öğretmen yetiştirme programları, temelde üç alana öğretmen hazırlamaktadır: Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim. İlköğretim kısmını, sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Nitekim 2012 yılındaki son eğitim sistemi uygulamasıyla birlikte, ilkökul-ortaokul ayrımı tekrar uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerinin sorumluluk alanı 1. sınıftan 4. sınıfa kadar olan ilkökul kısmıyla sınırlandırılmış ve 5. sınıflar ortaokul düzeyine çekilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012). Sınıf öğretmenlerinin sorumluluğu altındaki öğrencilerin yaşlarına bakıldığında, birçok becerinin temelini atıldığı, çeşitli kritik dönemlerin yer aldığı somut işlemler dönemine denk geldiği görülmektedir. Bu bakımdan nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin ise öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine ve işleyişine bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine bakıldığında alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisi olmak üzere üç ana dala ayrıldığı görülmektedir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı dikkate alınacak olursa sözelimi; Eğitim Bilimine Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Ölçme ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II, Rehberlik, Özel Eğitim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi dersler meslek bilgisi dersleri kapsamındadır. Felsefe, Sosyoloji, Türkçe: Sözlü Anlatım, Türkçe: Yazılı Anlatım, Atatürk İlke ve İnkıpları, Bilgisayar gibi dersler genel kültür dersleri kapsamındadır. Türkçe Öğretimi, İlkokuma Yazma Öğretimi, Matematik Öğretimi, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi,

Fen ve Teknoloji Öğretimi, Müzik Öğretimi, Uygarlık Tarihi, Türk Kültür ve Tarihi gibi dersler de alan bilgisi dersleri kapsamında yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2007). Bu derslere bakıldığında teorik ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu derslerle öğretmenliğin pedagojik kısmı kuramsal temelde yapılandırılmaktadır. Bu temelin sağlanması için de kuramın uygulamaya somutlaştırılması gerekmektedir. Bu da öğretmenlik uygulamalarıyla mümkündür (Darling- Humond, 2003; Zeichner, 2002).

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programı kapsamında öğretmenlik uygulamaları Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinden oluşmaktadır. Okul Deneyimi dersi kapsamında öğretmen adayları ilkokullarda sınıf gözlemleri yapıp notlar tutmakta, gerçek sınıf atmosferine ilişkin izlenimler oluşturmaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II derslerinde ise öğretmen adayları, aldıkları kuramsal temelli derslerdeki bilgilerini ve Okul Deneyimi dersinde aldıkları izlenimlerini uygulamaya koyma fırsatı bulmaktadırlar (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1998; 2007).

Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarına ilişkin yapılan birçok araştırma (Aşlamacı, 2016; Aytacı, 2010; Azar, 2003; Çepni ve Aydın, 2015; Gökmen, 2015; Gülşen ve Gündüz, 2016; Koç ve Yıldız, 2012; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Nayır ve Çınkır, 2014; Parker, 2008; Sağ, 2008; Sağ, 2014; Sağlam ve Sağlam, 2004; Şahin, Erdoğan, Aktürk, 2007; Taşdere, 2014) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlik uygulamalarına ilişkin genel değerlendirmeler, uygulamalara katılan tarafların süreç hakkındaki algı ve beklentileri, yaşanan birtakım aksaklık ve sorunlar yer almaktadır. Araştırmalarda ortaya konulan sorunların başında koordinasyon eksikliği gelmektedir. Söz konusu koordinasyon sorununun ise öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasında yaşandığı görülmektedir. Bu iletişim kopukluğundan olumsuz şekilde etkilenen öğretmen adayı, öğretmenlik uygulamalarından gerekli verimi alamamaktadır. Nitekim yine yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarından beklentilerinin başında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine gerekli rehberliği sağlamaları gelmektedir. Öte yandan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği de çeşitli araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Yabancı alanyazında (Atjonen, 2012; Buhagiar, 2013; Endeley, 2014; Koerner, Rust ve Baumgartner, 2002; Maskit ve Orland-Barak, 2015; Meegan, Dunning, Belton ve Woods, 2013; Talvitie, Peltokallio ve Mannisto, 2000) da benzer araştırma konu ve sonuçlarının olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazında yapılan tüm bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen yetiştirme programlarının önemli bir aşamasını oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca bu araştırmaların bulgularından yararlanılarak öğretmenlik uygulamalarının daha nitelikli hale getirilmesine dönük çalışmalar yapılabilir, modeller oluşturulabilir. Nitekim Böcük’ün (2014) yapmış olduğu çalışmada okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine yönelik bir model önerisi geliştirilmiştir. Ne var ki, Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarının geliştirilmesine dönük olarak yapılmış olan çalışma bulgularından yola çıkmak yeterli olmayabilir. Bunun yanı sıra farklı ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarına bakılarak, farklı bakış açıları oluşturulabilir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde bir araştırma (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011) haricinde öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelendiği araştırmalara rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra, Finlandiya’nın ele alındığı karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına (Chong ve Graham, 2016; Kosunen ve Carrasco, 2016; Er ve Atıcı, 2016; Erbilgin ve Boz, 2013; Erdoğan ve Gök, 2011; Mete, 2013; Soh, 2013; Tanrıverdi ve Apak, 2010; Yıldız, 2015) bakıldığında, bu araştırmalarda öğretmenlik uygulamalarını temele alan karşılaştırmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu yönüyle bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında karşılaştırılacak ülke olarak Finlandiya’nın seçilmesinin nedeni; 2000 yılından beri yapılan PISA uygulamalarında başarısını istikrarlı bir şekilde sürdüren bir ülke olmasıdır (OECD, 2003; 2004; 2007; 2010; 2014; 2016). Bunun yanı sıra, belki de en önemli neden Finlandiya’nın bu başarısının öncelikli olarak öğretmen faktöründen kaynaklanıyor olmasıdır. Alanyazındaki çeşitli araştırmalarda da (Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Eraslan, 2009; Hazır, 2015; Kansanen, 2003; Simola, 2005) Finlandiya eğitim sisteminin bu seviyede olmasında öğretmen faktörünün önemli olduğu belirtilmiştir. Nitekim Finlandiya eğitim sistemi hakkında yazılan rapor (Çalışma Ziyareti Raporu, 2010)

incelendiğinde de öğretmen eğitimine ne kadar çok önem verildiği açıkça görülmektedir. Özellikle sınıf öğretmeni yetiştirme konusuna ayrı bir önem verildiğini söylemek mümkündür.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkiye’de ve Finlandiya’da ;

1. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının temel özellikleri nelerdir?
2. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri nelerdir?
3. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçları nelerdir?
4. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim faaliyetleri (işleyiş) nelerdir?
5. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin program içerisindeki ağırlıkları nedir?

Yöntem

Nitel araştırma ile desenlenen bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması kararlaştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini içermektedir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Karşılaştırma araştırmalarında yatay ve dikey olmak üzere iki tür yaklaşım vardır. Dikey yaklaşımda tarihsel süreç içerisindeki değişimler ele alınmaktadır. Yatay yaklaşımda ise aynı döneme denk gelen durumlar karşılaştırılarak farklılıklar ortaya çıkartılmaya çalışılır (Türkoğlu, 1998). Bu araştırma kapsamında da, Türkiye’de ve Finlandiya’da uygulanmakta olan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamaları karşılaştırıldığı için, yatay yaklaşım kullanılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye ve Finlandiya’daki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemiyle ilgili veriler genel olarak ülkelerin başta üniversiteler olmak üzere resmi kurumlarından elde edilmiştir. Finlandiya’da Oulu Üniversitesi (University of Oulu, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e, 2016f), Türkiye’de ise Yükseköğretim Kurulu’nun (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 1998; 2007) internet sitelerinde yer alan bilgiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklardan toplanan veriler ise, araştırmanın alt amaçlarına göre kategorize edilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının genel anlamda özelliklerine ilişkin veriler bir kategoride toplanmıştır. Bundan sonra ise öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri, amaçları, genel işleyişi ve program içerisindeki durumları ile ilgili veriler ayrı ayrı kategorileri oluşturmuştur. Karşılaştırmalar yapılırken de veriler tablolar halinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra yabancı kaynaklardan verilerin tercüme edilmesi aşamasında birçok defa okunmuş ve kontrolü yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma, alt amaçlarına göre sınıflanarak sunulmuştur. Bu bağlamda beş tane alt bölüm bulunmaktadır.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının temel özellikleri

Tablo 1. Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının temel özellikleri

	Türkiye	Finlandiya
Süre	4 yıl	3 + 2 yıl
Seviye	Lisans	Lisans + Yüksek lisans
	Türkiye	Finlandiya
Kredi (AKTS)	240	180 + 120
Öğrenim Yeri	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi

Tablo 1’de Türkiye’de ve Finlandiya’daki hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının çeşitli yönlerden karşılaştırılması görülmektedir. Tabloya bakıldığında öncelikli olarak

programların süreleri görülmektedir. Buna göre hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının süresi Türkiye’de 4 yıl iken, Finlandiya’da ise 5 yıl olduğu görülmektedir. Tabloda ikinci olarak sunulan veriye bakıldığında, Türkiye’de 4 yıl olan sürenin seviyesinin lisans düzeyinde, Finlandiya’da 5 yıl olan sürenin 3 yılının lisans, 2 yılının ise yüksek lisans düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Tabloda sunulan üçüncü veride ise ders kredileri yer almaktadır. Buna göre, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programı Türkiye’de 240 AKTS iken, Finlandiya’da lisansta 180, yüksek lisansta 120 olmak üzere toplam 300 AKTS olduğu görülmektedir. Tabloda son olarak ise öğrenim yerleri yer almaktadır. Buna göre her iki ülkede de sınıf öğretmeni yetiştirme faaliyeti eğitim fakülteleri bünyesinde gerçekleştirilmektedir.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri

Tablo 2. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri

	Türkiye	Finlandiya
Dersler /kredi /düzey /yer	Okul Deneyimi / 6 AKTS / Lisans /Devlet ilkokulu	Okul Uygulamalarına Hazırlık / 2 AKTS / Lisans / Uygulama okulu
	Öğretmenlik Uygulaması-1 / 7 AKTS / Lisans / Devlet ilkokulu	Okul Uygulaması-1 / 6 AKTS / Lisans / Uygulama okulu
	Öğretmenlik Uygulaması-2 / 8 AKTS / Lisans / Devlet ilkokulu	Tematik Uygulama / 6 AKTS / Yüksek Lisans / Devlet ilkokulu
		Okul Uygulaması-2 / 11 AKTS / Yüksek Lisans / Uygulama okulu
AKTS Toplamı	21 AKTS	25 AKTS

Tablo 2’de Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri görülmektedir. Tabloya bakıldığında derslerin isimleri ve kredileri (AKTS) görülmektedir. Türkiye’de üç, Finlandiya’da ise dört tane ders olduğu görülmektedir. Türkiye’deki derslerin üçü de lisans düzeyindeyken, Finlandiya’daki derslerin iki tanesi lisans, diğer iki tanesi ise yüksek lisans düzeyindedir. Ders kredilerine bakıldığında ise öğretmenlik uygulaması derslerinin Türkiye’de toplamda 21 AKTS iken, Finlandiya’da 25 AKTS olduğu anlaşılmaktadır. Derslerin işleniş yerlerine bakıldığında, Türkiye’de üç dersin de herhangi bir devlet ilkokulunda yapıldığı görülmektedir. Buna karşın Finlandiya’da derslerin yoğunlukla fakülteye ait uygulama okulunda yapıldığı görülmektedir.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçları

Tablo 3’e bakıldığında Türkiye’deki Okul Deneyimi dersi kapsamında öğretmen adaylarının, okulun örgütsel yapısı ve genel işleyişi hakkında bilgi sahibi olup, sınıf atmosferini soluyup hem öğrencileri hem de öğretmenleri gözlemleyip öğretmenlik mesleğini çeşitli yönlerden tanımlarının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Finlandiya’daki Okul Uygulamalarına Hazırlık dersinde de benzer amaçlar görülmekle birlikte, öğretmen adaylarının sınıf içi faaliyetlerine dönük ve programın içeriğine aşina olmalarına nispeten daha fazla önem verildiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçları

	Türkiye	Finlandiya
Ders Adı	Okul Deneyimi	Okul Uygulamalarına Hazırlık
Amaçlar	<ul style="list-style-type: none"> Okulun örgütsel yapısını tanıma Genel işleyişi gözleme Okul evraklarını tanıma Sınıf ortamını gözleme Öğretmenliği tanıma 	<ul style="list-style-type: none"> Sınıf içi faaliyetleri izleme Öğretmenlik algısı oluşturma Sınıf içi faaliyetleri değerlendirme Programın içerik ve önemini kavrama
Ders Adı	Öğretmenlik Uygulaması I / Öğretmenlik Uygulaması II	Okul Uygulaması-1 / Tematik Uygulama / Okul Uygulaması -2
Amaçlar	<ul style="list-style-type: none"> Değişik sınıflarda öğretmenlik deneyimi Ders programını anlayabilme Ders kitaplarını değerlendirebilme Ölçme ve değerlendirme yapabilme Bilgi ve deneyim paylaşımı içinde olma 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim üzerine bakış açısı geliştirme Farklı sınıf düzeylerinde öğretim Pedagojide sorumluluğun önemi anlama Hesap verilebilirlik Programa göre öğretimi planlamak Araştırma tabanlı yaklaşımlarla öğretim yapma İlgi alanında uzmanlaşma Profesyonelleşme Öz değerlendirme Öğrenme materyalleri geliştirme ve uygulama

Tablo 3'te ikinci olarak, Türkiye'deki iki tane öğretmenlik uygulaması dersi ve Finlandiya'da bu derslere karşılık gelen derslerin amaçları verilmiştir. Bu dersler, benzer özellikleri dikkate alınarak beraber verilmiş ve amaçları özetlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adaylarının, ders programlarını anlayabilmeleri, bu doğrultuda ders kapsamında çeşitli faaliyetler düzenleyip, bunları gerçek sınıf ortamında çeşitli sınıf düzeylerinde uygulayabilmeleri amaçlanmaktadır. Finlandiya'daki derslerde de benzer amaçlar olmakla birlikte, öğretmen adaylarının kendi alanlarında profesyonelleşmelerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin araştırma temelli bir yapıya sahip olmaları hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin pedagojik bilgi düzeylerine önem verilmekte, bu doğrultuda mesleki sorumluluk bilinci oluşturulması amaçlanmaktadır.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin eğitim faaliyetleri

Tablo 4. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin genel işleyişi

	Türkiye	Finlandiya
İşleyiş	<ul style="list-style-type: none"> Danışman görev ve sorumlulukları Danışman atanması Tanıtım Planlamanın yapılması Etkinliklerin gerçekleştirilmesi Seminer toplantıları Öğrenci kontrolü Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> Danışmanlık ilkeleri Danışman atanması Tanıtım Planlamanın yapılması Etkinliklerin gerçekleştirilmesi Seminer toplantıları Öğrenci kontrolü Değerlendirme

Tablo 4'de hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin genel işleyişi sunulmuştur. Tabloya bakıldığında, her iki ülkedeki öğretmenlik uygulamalarının genel işleyişinin birbirine benzer olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında öncelikle danışmanların görev ve sorumlulukları belirlenir. Bunu, süreçte yer alacak olan danışmanların belirlenmesi izler. Danışmanlar, sorumlulukları altındaki öğretmen adaylarına süreci tanıtırlar. Bundan sonraki aşamada ise sürecin planlanması ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi yer alır. Süreç içerisinde yer alan taraflar, öğrenme etkinliklerinin değerlendirildiği ve seminer adı verilen toplantılar düzenlenir.

Danışmanlar, öğretmen adaylarının çalışmalarını zaman zaman denetleyip, gerekli dönütler verirler. Süreç sonunda ise danışmanlar, öğrencilerin performanslarına ve uygulama dosyalarına bakarak bir değerlendirmede bulunurlar.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin program içerisindeki ağırlıkları

Tablo 5. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin program içerisindeki ağırlıkları

	Türkiye	Finlandiya
Okul Uygulama AKTS	21	25
Toplam AKTS	240	300
Öğretim Programı İçindeki Yüzdesi	%9	%8

Tablo 5'te hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin program içerisindeki ağırlıkları sunulmuştur. Tabloya bakıldığında, Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin 21 AKTS olduğu görülmektedir. Buna karşın, Finlandiya'daki öğretmenlik uygulaması derslerinin ise 25 AKTS olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması derslerinin yüzdelere bakıldığında ise, Türkiye'de %9, Finlandiya'da ise %8 olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programları Türkiye'de 4 yıl lisans düzeyinde tasarlanmışken, Finlandiya'da ise 3 senesi lisans ve 2 senesi yüksek lisans olmak üzere toplam 5 yıl olarak tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programları Türkiye'de 240 AKTS iken, Finlandiya'da 300 AKTS kredidir. Finlandiya'daki bu 300 AKTS kredinin 180 AKTS kadarı lisans iken, 120 AKTS kadarı ise yüksek lisans düzeyindedir. Bu verilerden yola çıkılarak, yüksek lisans eğitimi göz önüne alınacak olursa, Finlandiya'da donanımlı sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinin bir amaç olarak ele alındığı söylenebilir. Bu noktadan hareketle de Finlandiya'da temel eğitimde niteliğe büyük önem verildiği sonucuna varılabilir.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında Türkiye'de üç öğretmenlik uygulaması dersi bulunurken, Finlandiya'da dört öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır. Finlandiya'daki dört uygulama dersinin ikisi lisans düzeyinde, diğer ikisi de yüksek lisans düzeyindedir. Finlandiya'daki öğretmenlik uygulaması derslerinin biri devlet ilkokulunda, diğer üçü ise eğitim fakültesi bünyesindeki uygulama okulunda gerçekleştirilmektedir. Buna karşın Türkiye'deki öğretmenlik uygulaması derslerinin üçü de devlet ilkokulunda gerçekleştirilmektedir. Bu verilerden yola çıkılarak, Finlandiya'da fakülte-uygulama okulu işbirliğinin daha sağlıklı yürütülebildiği ve bu sayede öğretmen adayı için daha profesyonel bir uygulama ortamı yaratma çabasının olduğu söylenebilir.

Türkiye'nin ve Finlandiya'nın hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçlarına bakıldığında çeşitli benzerlikler bulunmaktadır. Bunların arasında; gözlem yapma, çeşitli sınıf düzeylerinde uygulama yapma, ders programlarını anlayabilme, ders veya etkinlik planı yapma, değerlendirme yapma gibi etkinlikler yer almaktadır. Bununla birlikte birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Finlandiya'daki öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının, kendi alanlarında uzmanlaşmaları, araştırma temelli bir öğretmenlik becerisine sahip olabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu veriden yola çıkılarak, bu farklılığın, Finlandiya'da sınıf öğretmeni yetiştirme programının temel amacıyla örtüştüğü söylenebilir.

Türkiye ve Finlandiya'nın hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerin eğitim faaliyetlerine veya genel işleyişlerine bakıldığında benzerlikler bulunmaktadır. Her iki ülkedeki öğretmenlik uygulaması faaliyetleri; danışman görev ve sorumlulukları, danışman atanması, tanıtım, planlamanın yapılması, etkinliklerin gerçekleştirilmesi, seminer toplantıları, öğrenci kontrolü, değerlendirme şeklinde çeşitli başlıklarla özetlenebilir. Bununla birlikte Finlandiya'da öğretmen adaylarının gelişiminin izlenmesi ve sürecin şekillenmesi ile değerlendirmelerin yapılması noktasında uygulama okulundaki danışman öğretmenin daha belirleyici

olduğu söylenebilir. Bunun sebebi de, eğitim fakültesi bünyesindeki uygulama okulu yapılması olabilir.

Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması dersleri Türkiye’de 21 AKTS iken, Finlandiya’da 25 AKTS kredidir. Bunun yanı sıra Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersleri tüm programın yüzde 9’unu oluştururken, Finlandiya’da ise yüzde 8’ini oluşturmaktadır. Türkiye’de ve Finlandiya’daki öğretmenlik uygulaması derslerinin kredi miktarları ve programın içindeki yüzdelerindeki farklılık dikkati çekmekle birlikte, bu sayı ve oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, Finlandiya’nın PISA’daki başarısı da göz önüne alındığında, öğretmen yetiştirmede öğretmenlik uygulamaları boyutunda önemli olanın nicelikten ziyade nitelik olduğu söylenebilir.

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasında öğretmenlik uygulamalarının önemli olduğu bir gerçektir. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları sayesinde edinmiş oldukları kuramsal bilgileri gerçek sınıf ortamında gözlemleyip uygulama imkânı bulmaktadırlar. Bu bakımdan bu uygulama sürecinin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulamalarında önemli noktalardan biri uygulamada yer alacak olan tarafların uyum ve koordinasyonudur. Türkiye’de yapılan araştırmalar, fakülte ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okullar arasında koordinasyon eksikliği olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan bu koordinasyonun sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için Finlandiya’da olduğu gibi Türkiye’de de fakültelerde uygulama okulları oluşturulabilir. Fakülte sayısı ve öğretmen adayı sayısındaki fazlalık sebebiyle bu uygulama okulu fikri zor gibi gözükse bile en azından sınıf öğretmeni adayları için uygulama okullarının sadece ilkökul kısımları oluşturulabilir. Uygulama okulları sayesinde fakültedeki öğretim elemanı ile uygulama okulundaki danışman öğretmen arasında daha sıkı bir iletişim ve işbirliği sağlanabilir. Ayrıca öğretmen adayları için daha zengin bir uygulama ortamı yaratılabilir. Üstelik böyle bir ortamda öğretmen adayının sürece uyumu daha kolay sağlanabilir. Bu da öğretmen adayının hazırbulunuşluk düzeyini arttırarak motivasyonunu üst seviyeye çıkarmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça

- Aşlamacı, İ. (2016). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi örneği). *Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmalar Dergisi*, 9, 43, 1361-1376.
- Atjonen, P. (2012). Student teachers' outlooks upon the ethics of their mentors during teaching practice. *Scandinavian Journal of Education*, 56(1), 39-53, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.567395>
- Aytaç, A. (2010). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında uygulama öğretim elemanlığının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 180-194.
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2013). Finlandiya’nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye’nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Böçük, İ.Z.Ö. (2014). Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Buhagiar, M. A. (2013). Mathematics student teachers’ views on tutor feedback during teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 36 (1), 55-67.
- Chong, P. V. ve Graham, L. J. (2016). Discourses, decisions, designs: ‘special’ education policy-making in New South Wales, Scotland, Finland and Malaysia, *A Journal of Comparative and International Education*, 47 (4), 598-615, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2016.1262244>
- Çalışma Ziyareti Raporu. (2010). Finlandiya’da eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemi.
- Çepni, O. ve Aydın F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 285-304
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, ehat leaders can do? *Educational Leadership*, 60, 6-13
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. (P. Ergenekon, Ç.) İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Endeley, M. N. (2014). Teaching practice in Cameroon: the effectiveness of the University of Buea model and implications for quality, *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.9>

- Er, K. O. ve Atıcı S. (2016). Finlandiya ve Türkiye kimya dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10 (1), 238-259.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 238-248.
- Erbilgin E. ve Boz B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 156-170.
- Erdoğan, T. ve Gök B. (2011). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 1-19.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 96-115.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, Ç.) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülşen, C. ve Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (3), 1077-1092.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25 (1), 3-24.
- Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: current models and new developments, in: B. Moon, L. Vlăsceanu, & C. Barrows (Eds) Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: current models and new developments (Bucharest, Unesco-Cepes). Erişim adresi: 85-108. <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 1-2.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 164, 221-236.
- Koerner, M., Rust, O.C. ve Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements, *Teacher Education Quarterly*, 29 (2), 35-58.
- Kosunen, S. ve Carrasco, A. (2016). Parental preferences in school choice: comparing reputational hierarchies of schools in Chile and Finland, *A Journal of Comparative and International Education, A Journal of Comparative and International Education*, 46 (2), 172-193.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109.
- Maskit D. ve Orland-Barak, L. (2015). University-school partnerships: student teachers' evaluations across nine partnerships in Israel. *Journal of Education for Teaching*, 41 (3), 285-306. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2015.1046265>
- Meegan, S., Dunning, C., Belton, S. ve Woods, C. (2013). Teaching practice: University supervisors' experiences and perceptions of a cooperating physical education teacher education programme, *European Physical Education Review*, 19 (2), 199-214. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X12473521>
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (12), 859-878.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). 12 yıllık zorunlu eğitim: Sorular-cevaplar.
- Nayır F. ve Çinkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4 (7), 71-86.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 132-139.
- OECD. (2003). Programme for International Student Assessment (2000 Results). Erişim adresi: <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>
- OECD. (2004). Programme for International Student Assessment (2003 Results). Erişim adresi: <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf>
- OECD. (2007). Programme for International Student Assessment (2006 Results). Erişim adresi: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/39725224.pdf>
- OECD. (2010). Programme for International Student Assessment (2009 Results). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>

- OECD. (2014). Programme for International Student Assessment (2012 Results). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2016). Programme for International Student Assessment (2015 Results). Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors and practice schools. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117–132.
- Sağ, R. (2014). The course of pre-service teachers' expectations in school practices and the factors affecting their expectations. *Creativi Education*, 5, 353-371.
- Sağlam, A. Ç. ve Sağlam, M. (2004). Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 305, 18-25.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455–470.
- Soh, K. (2013). Finland and Singapore in PISA 2009: similarities and differences in achievements and school management, *A Journal of Comparative and International Education*, 44:3, 455-471, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2013.787286>
- Şahin, İ., Erdoğan A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 509–517.
- Talvitie, U., Peltokallio, L. ve Mannisto P. (2000). Student teachers' views about their relationships with university supervisors, cooperating teachers and peer student teachers, *Scandinavian Journal of Education Research*, 44 (1), 79-88. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/713696662>
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2010). Türkiye, Finlandiya ve İrlanda ilköğretim programlarının medya okuryazarlığı eğitim açısından karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1153-1213.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1477-1497.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.
- University of Oulu. (2016a). Degree Programme in Primary Teacher Education Course Structure Diagram 2015-2016 (3 years, 180 ECTS Credits). Erişim adresi: http://www oulu.fi/sites/default/files/ects-files/Course_Structure_Diagram_BA%28Ed%29_Primary_teacher_education_2015-2016_0.pdf
- University of Oulu. (2016b). Orientation to Work at School. Erişim adresi: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=410072P-03&html=1>
- University of Oulu. (2016c). School Experience: Bachelor's Level. Erişim adresi: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=407032A&html=1>
- University of Oulu. (2016d). Degree Programme in Primary Teacher Education Course Structure Diagram 2015-2016 (2 years, 120 ECTS Credits). Erişim adresi: http://www oulu.fi/sites/default/files/ects-files/Course_Structure_Diagram_MA%28Ed%29_Primary_teacher_education_2015-2016_2.pdf
- University of Oulu. (2016e). Theme-based Practice. Erişim adresi: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=408021S&html=1>
- University of Oulu. (2016f). School Experience: Masters Level. Erişim adresi: <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?Kieli=6&Tunniste=408020S&html=1>
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ., H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 389-405.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 40, 89-110.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını. Erişim adresi: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>
- Zeichner, K. (2002). Beyond traditional structures of student teaching. *Teacher Education Quarterly*, 29, 59-64.



Okul Öncesi Dönemde Psikolojik Dayanıklılık

Büşra ŞAHAN AKTAN¹, Alev ÖNDER²

Öz

Çocukların, tüm alanlarda gelişiminin temelini atıldığı okul öncesi dönem yaşamın en değerli yıllarıdır. Bu dönemde çocuklar için yapılan bütün çalışmalar çocukların başarılı ve sağlıklı bireyler olması açısından çok önemlidir. Erken çocukluğun 0-6 yaşlar arasındaki süreci kapsayan okul öncesi yılları; kişiliğin oluşması ve şekillenmesi, temel bilgi ve becerilerin kazandırılması, çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, duygusal ve sosyal yönden önemli ilerleme kaydettiği bir dönem olması nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Yaşamın temelini oluşturan bu dönemde çocuklara yeterli koşullar nitelikli eğitim olanakları ile birlikte sunulmalıdır. Çünkü okul öncesi dönemde fiziksel ve sosyal çevredeki olumsuzluklar, ileriki yıllarda fiziksel ve zihinsel sağlığı etkileyebilmektedir. Psikolojik dayanıklılık zayıf olmamak, hiçbir riske açık olmamak değildir. Psikolojik dayanıklılık, ebeveynlerin, çocukları stres dolu ve karmaşık dünyalarının tadını çıkarırken, zorluklarıyla da başa çıkabilmeleri için geliştirmelerini umduğu özelliktir. Psikolojik dayanıklılık “kusursuz” insanların bir özelliği değildir. Kusursuz olmak isteyen insanlar hata yapmaktan korkar. İyi sonuçlar alabilir, ancak en iyi sonuçları alabilmek için şanslarını denemezler. Psikolojik dayanıklılık sahibi insanlar sınırlarını zorladıkları ve hatalarından ders çıkardıkları için daha başarılıdır. Psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar belirli alanlarda yoğunlaşmıştır. Psikolojik dayanıklılık araştırmalarının, alkolik ebeveynlerin çocukları, annesi uyuşturucu bağımlısı olan çocuklar, depresyondaki ebeveynlerin çocukları, tacize uğrayan çocuklar, şiddete maruz kalan çocuklar, travmayı aşmaya çalışan çocuklar, savaştaki çocuklar, depremzede çocuklar, sokak çocukları, çalışmak zorunda olan çocuklar gibi belirli zorluklar üzerinde duran alanları da bulunur. İnsan hayatını önemli ölçüde olumsuz etkileyen risk faktörleri düşünüldüğünde bazı çocukların yaşadıkları güçlüklerle rağmen hayatta kalmaları ve olumlu gelişmeleri dikkat çekicidir. Sonuç olarak sağlıklı ve başarılı bir nesil için okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık kavramına önem verilmelidir.

Anahtar Kelimeler

Psikolojik Dayanıklılık,
Okul Öncesi,
Çocuk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.01.2018
Kabul Tarihi: 18.01.2018
E-Yayın Tarihi: 11.07.2018

Resilience In The Preschool Period

Abstract

Preschool period, in which the foundation of development of children in every field is laid, is the most valuable years of the life. In this period, all of the studies conducted for children are important for children to become successful and healthy individuals. Preschool years covering 0-6 years of early childhood is one of the most critical

Keywords

Resilience,
Early Childhood,
Child

¹ Arş.Gör.Dr., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, Türkiye, sahan.busra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9091-5401>

² Prof.Dr., Atatürk Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi, Türkiye, aonder@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2736-4600>

periods of life since it is a period in which the personality is formed, and shaped, basic knowledge and skills are acquired and the child makes significant progress in cognitive, physical, linguistic, emotional and social aspects. In this period which forms the foundation of life, children should be provided with adequate conditions together with qualified educational opportunities, because the negations in the physical and social environment in the preschool period may affect the physical and mental health in the years ahead. Resilience does not mean being weak or perfect or not being exposed to any risks. Resilience is the attribute that parents expect that children develop to deal with difficulties while enjoying the stressful and complex world. Resilience is not a feature of “perfect” people. People who want to be perfect are afraid of making mistakes. They may get good results, but they do not take their chance to get the best results. People who have resilience are more successful, because they push their limits and take lessons from their mistakes. Research in resilience has become specialized. One can find branches of resilience research that focus on specific adversities such as sons of alcoholics, maternal drug abuse, children of depressed parents, abused children, children who witness violence, children overcoming trauma children in war, children in earthquakes and street children. When one thinks of these life-altering situations, it seems even more amazing that some children are able to not only survive but to grow from adversity. As a conclusion, resilience should be emphasized in preschool period for a healthy and successful generation.

Article Info

Received: 01.01.2018

Accepted: 01.18.2018

Online Published: 07.11.2018

Giriş

Psikolojik dayanıklılık sözcüğü, Latince “resiliere” kökünden türemiştir (Masten ve Gevirtz, 2006). Yapılan araştırmalar incelendiğinde İngilizce’de karşılığı “resilience” olan bu sözcüğün Türkçe karşılığı konusunda henüz fikir birliğine varılamamıştır. Bu kavramın karşılığı için yurtiçinde yapılan çalışmalarda, yılmazlık (Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005; Gürkan, 2006; Demirbaş, 2010; Kaner, Bayraklı ve Güzeller, 2011), kendini toparlama gücü (Terzi, 2008), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2004; Aydın ve Gizir, 2006; Kararımak, 2006, 2007a, 2007b; Arslan, 2015; Arslan ve Balkıs, 2016), psikolojik dayanıklılık (Basım ve Çetin, 2011; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Dane ve Olgun 2016), gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada “psikolojik dayanıklılık” kelime karşılığı tercih edilmiştir. Psikolojik dayanıklılık literatürde farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Masten (2001)’e göre psikolojik dayanıklılık “kişinin gelişimine ve uyumuna yönelik ciddi risklere maruz kalmasına rağmen iyi sonuçların ortaya çıktığının görülmesidir”. Bu tanım literatürde en sık kullanılan tanımdır. Başka birçok tanım da karşımıza çıkmaktadır. Garmezy (1993), bireyin zorlu yaşam koşullarıyla karşılaşmasına rağmen; bu zorlu yaşam koşullarının üstesinden gelebilmesi ve eski haline dönebilmesi olarak tanımlamaktadır. Psikolojik dayanıklılığı gelişimsel açıdan tanımlayan araştırmacılar, risk faktörleri ve olumsuz yaşantılara rağmen normal gelişimi tamamlamak tanımını literatüre kazandırmışlardır (Fonagy vd., 1994,).

Psikolojik Dayanıklılığın Alt Boyutları

Psikolojik dayanıklılık ile ilgili yapılan çalışmalar ve alan yazın incelenerek psikolojik dayanıklılığın alt boyutları oluşturulmuştur.

Sosyal Problem Çözme Becerileri

Sosyal problem çözme öğrenmenin temelini oluşturur (Goffin ve Tull, 1985). Karşılaşılan tüm problemler, sağlıklı kişilerarası ilişkilerin kurulması ve insanların yaşamlarını etkin ve uyumlu bir şekilde sürdürebilmeleri için sosyal problem çözme becerilerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Yüksel, 2008).

Sosyal problemlerini çözme konusunda zayıf olan çocukların akran reddi ve olumsuz duygusal ve psikolojik sonuçlar yaşama olasılıkları muhtemeldir. Okul öncesi dönemde saldırganlığın ve akran reddinin, ergenlik dönemindeki içselleştirici ve dışa dönük bozuklukların hepsini öngördüğü tespit edildiğinden, bu okulöncesi çocuklar için özel bir endişedir (Coie, Lochman, Terry ve Hyman, 1992). Bu durum, risk altındaki okul öncesi çocuklardaki problem çözme becerilerinin gelişiminin önemini vurgular. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin artması için bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Bu nedenle anne-babalara ve öğretmenlere şu şekilde öneriler verilebilir (Prince ve Saklofske,

2013) :

- Çocuklara yardım istemek, tuvalete gitmek ya da başka bir çocuğa ait bir oyuncak istemek gibi günlük problemleri çözme sürecini öğretin.
- Sosyal problem çözme becerilerini güçlendirmek için sınıfta veya evde ortaya çıkan (bir oyuncakın paylaşılması, bilgisayarı kullanmak için bir çocuğun sırasını beklemesi) herhangi bir problem, sosyal problem çözme becerilerini güçlendirmek için öğretilabilir bir an olarak değerlendirin.
- Öğrenmeyi güçlendirmek için sosyal problem çözme adımlarıyla ilgili bir şarkı yazın ve söyleyin.
- Öykü kitaplarını okuyun, bir problemle karşı karşıya kalan karakterleri izletin ve çocukların olası çözümleri ortaya atmasını sağlayın.
- Çocukların bir problemin çözümünde, birçok çözüm yolu olduğunu anlamalarına yardımcı olun. Yaratıcı ve esnek düşüncelerini teşvik edin.
- Problem durumunu yapılandırın ve çocukların sorun çözme becerilerini destekleyin. Çocukların ihtiyaçları olduğu anda size danışabilmeleri için yakın mesafede kalın.
- Çocukların başarılarını kutlayın ya da övün ve diğer çocukların tecrübelerinden faydalanabilmeleri için sorunların nasıl çözüldüğünü tartışın.
- Planlamanın, işlerin sorunsuz çalışmasına nasıl yardımcı olabileceğini anlamaları için, çocuklara olaylar ve rutinler dizinini öğretin.
- Çocukların belirli bir durumda yaptıkları eylemlerin (tehlikeli ya da zararlı değilse) sonuçlarını yaşamalarına izin verin. Neler oldu ve neden oldu (hem olumlu hem de olumsuz sonuçları) tartışın
- Çocuğun önce çözümler bulmasını ve bu çözümler ilk seçiminiz olmasa da denemelerini sağlayın. Bu, çocuğun hangi çözümlerin işe yaradığını keşfetmesine ve bağımsız düşünceyi geliştirmesine olanak tanır. Çocuk sıkışmışsa, ona yardımcı olabilecek bir örnek verin.
- Çocukların ilk çözümleri problemi çözmezse, tekrar denemelerine veya başka bir çözüm yolu aramalarına teşvik edin. Azim başarının anahtarıdır.

Bağlanma

Bağlanma, bireyin yaşamının çeşitli alanlarıyla ilgilenme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Kobasa, 1979). Bağlanma teorisi, erken dönemdeki anne-çocuk ilişkisi ve bu ilişkinin bireyin yetişkin hayatına olası etkilerine odaklanmaktadır. Bireyin; ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde gelişimsel olarak karşılaşılabilecekleri sorunlarla ya da olumsuz yaşantılarla başedebilmesi bağlanma stili ile de ilgili görülmektedir (Svanberg, 1998; akt. Kararımak, 2006). Çocuğun bağlanma stiline de koruyucu faktör ya da risk faktörü olarak psikolojik dayanıklılık sürecini etkileyebileceği düşünülmektedir (Kararımak, 2006). Bu nedenle güvenli bağlanma, yaşamda negatif duygulara yol açan stresli olaylara uyum sağlayabilmede en önemli faktörlerden biri olan psikolojik dayanıklılık kavramının da öncüllerindedir (Basım ve Çetin, 2010).

Öz Düzenleme

Davranış problemleri olan çocuklarla ilgili araştırmalar da çoğunlukla bağlanma ve öz-düzenleme süreçleri arasındaki ilişkiyi desteklemektedir. Bu araştırmalar temel olarak çocuklardaki içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranış problemlerinin öz-düzenleme becerilerinden kaynaklandığını kabul etmektedir (Barkley, 1997; Calkins ve Howse, 2004). Dışsallaştırıcı problem davranışları olan çocuklar düzenleme kapasitesi zayıf çocuklar olarak tanımlanırken (Campbell, 1995), içselleştirici bozuklukları olan çocuklar aşırı kontrol edilen çocuklar olarak görülmektedir (Calkins ve Fox, 2002). Bu çocukların davranış bozuklukları, düzenleme stratejisinin yetersiz olması veya olmamasının bir sonucu olduğu düşünülmektedir (Keenan, 2000). Araştırmalar içinde ebeveynlik davranışı ve çocuklardaki davranış bozuklukları arasındaki ilişkiyle ilgili yapılan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu alanda tutarsızlıklar olsa da, güvensiz bebek bağıllığının çocuklarda içselleştirici ve dışsallaştırıcı

davranış problemlerini öngördüğü belirlenmiştir (Shaw, Owens, Giovanelli ve Winslow, 2001). Bağlanma güvensizliği ve davranış problemleri eşzamanlı olarak değerlendirildiği zaman bağlantılı olduğu bulunmuştur (DeKlyen, Speltz ve Greenberg, 1998). Özetle, bağlanma ilişkisinin çocukların öz-düzenleme kapasiteleri üzerinde güçlü bir etkisi olduğu görüşünü destekleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Problem çözme becerisi, bağlanma ve yardım alabilme gibi becerileri etkileyen öz-düzenleme becerisinin psikolojik dayanıklılığı da etkilediği düşünülmektedir.

Yardım Alabilme

Yardım alabilme genel bir problem çözme, öğrenme, öz-düzenleme stratejisi ve öğrencilerin öğrenme hedeflerini tamamlamak için formal ve informal kaynaklardan bilgi edinerek akademik zorluklarla başa çıktıkları bir sosyal-etkileşim sürecidir (Zimmerman, 2002). Yardım alabilme, öğrencilerin öğrenmede aktif olarak yer almalarını sağlayan, akademik zorluklarla baş etmelerini destekleyen genel bir problem çözme stratejisi olarak da tanımlanmaktadır (Nelson Le Gall ve Resnick, 1998). Yardım alma sürecinin pek çok faktörü içeren karmaşık bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Çocukların, yardım alma konusunda kendilerini geliştirebilmeleri için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması önemlidir. Yardım alma önemli bir öz-düzenleme davranışı olması sebebi ile de bu davranışı kazanan çocukların karşılaştıkları güçlüklerle boyun eğmeden farklı çözüm yolları arayan psikolojik dayanıklılıkları yüksek bireyler olacakları söylenebilir.

Doyum Erteleyebilme

Bir çocuğun doyumunu kendi iradesiyle erteleyebilmesi için kendi davranışları üzerinde oldukça kontrol sahibi olması gereklidir. Bakıcısının beklentilerini yerine getirebilmeli, bu amaçla kendi davranışlarını takip edebilmeli ve ayrıca bunları yanında bakım veren kişi olmadığında ve durumun gerektirdikleri değiştiğinde de yapabilmelidir (Kopp,1982). Doyumunu kendi iradesiyle erteleyebilen bir çocuk öz-düzenlemenin temsil ettiği sosyalleşme yolunda büyük bir ilerleme kat etmiştir. Doyumunu Erteleme Becerisi Testi" başlangıçta dikkat ve bilişin öz-düzenleme davranışındaki rolünü daha yakından incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Mischel ve meslektaşları ertelemeyi sürdürmekte en etkili olan çocukların sunulan şekerlemelere bakmaktan kaçındığını tespit etmiştir. Bunun yerine çocuklar kendi kendilerine şarkı söyleyerek, elleri ve ayaklarıyla oyunlar oynayarak, hatta uyumaya çalışarak dikkatlerini başka tarafa çevirmeye çalışmıştır (Mischel vd. 1972). Aynı zamanda bu bulgular, eğer katılımcı ertelenen ödülü psikolojik olarak çarpıcı bir şeye dönüştürebilirse, kendi isteğiyle erteleme davranışının kolaylaşacağına ilişkin beklentilerin aksini göstermektedir (Mischel ve Ebbesen, 1970). Bu ilk çalışmaları takip eden yıllarda, Mischel ve meslektaşları laboratuvarında gerçekleştirilen bu basit işlemin önemli ve kalıcı bireysel farklılıkları öngörebilme gücüne sahip olduğunu gözlemlemiştir (Shoda vd. 1990).

Girişkenlik-Özgüven

Girişkenlik bir bireyin taleplerde bulunabilmesi; itiraz etmesi; kişisel haklarını ve duygularını ifade etmesi; konuşma başlatması, devam ettirmesi veya sonlandırması ve kendi haklarını savunabilmesidir (Lazarus, 1973). Çoğu insan doğruluk, dürüstlük gibi kavramlara olumlu tepki verir. Psikolojik dayanıklılık motivasyon verici bir kuvvet olduğu için, insan ahlaki çerçevesinin içinde yaşadığı zaman özgürlük ve enerjisi artar. Bir kişi ahlak anlayışının dışında yaşadığı zaman sonuçta ortaya çıkan suçluluk duygusu enerjisinin çoğunu tüketir (Richardson, 2002). Bir şeyin doğru mu yanlış mı olduğunu ayırt edebileceğine güven duymak, bu beceriye sahip olduğuna inanmak ve kişisel ihtiyaçlarını ifade edebilme becerisi psikolojik dayanıklılık için kilit noktadadır.

Özgüven kişinin kendinden memnun olup olmaması ve kendini değerlendirmesi sonucu oluşan öznel bir olgudur. Olumlu da olumsuz da olabilir, statik değildir. Yaşantılara, gelişmelere, konuma, tepkilere göre değişir. Kişinin özgüveninin düşük veya yüksek oluşu, kişinin davranış ve duygularının farklı şekillerde etkilenmesine neden olur (Soner,1995). Bireyin kendisini değerli hissetmesi yargısıdır (Bandura,1997 s.11). Özgüveni geçici bir tutum ya da bireysel durumlara göre değişen özel bir durum olduğunu söyleyemeyiz, genel kişilik özelliğidir (Pervin ve John , 2001 s.184). Özgüvenin yüksek olması ergenlikteki akıl sağlığının en önemli etmenlerinden biri olarak kabul edilir (Mandara vd., 2009). Mevcut araştırmalar psikolojik dayanıklılık ve özgüven arasında bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik üzerinde anlaşılması zor bir kavram olarak değerlendirilmektedir. İncelenen araştırmalarda sosyal yeterliliğin tanımı farklı şekillerde yapılmıştır. Her araştırmacı kavramı farklı şekilde somutlaştırmış ve anlamını kavramla ilgili kendi algıları ve fikirlerine göre açıklamaya çalışmıştır. Araştırmacılar ayrıca kavramı incelerken de farklı yaklaşımlar benimsemiştir. Farklı görüşler olsa da sosyal yeterlilikle ilgili yetenek ve davranışların topluma katılım açısından önemli olduğu kabul edilmektedir (Eisenberg ve Harris, 1984). Getzels ve Jackson (1961) kişinin zekası ve yeteneklerinden çok, hedefe odaklılık, duygusal denge ve olumlu sosyal beceriler gibi sosyal becerilerle ilgili belirli beceri ve davranışların hayatta ve okulda başarı getireceğini bulmuştur.

Sosyal yetkinliğin, sosyal olgunluk ve sosyal zeka gibi türevleri uzun bir geçmişe sahiptir. Baldwin (1913) ve Thorndike (1920) Yirminci Yüzyıl'ın başlarında sosyal zeka ve diğer zeka türleriyle ilişkisini değerlendirmiştir. 1930'larda ve 1940'larda zeka geriliği sınıflandırmasına sosyal çevrede bağımsız işlev göstermeyle ilgili sosyal olgunluk da alınmıştır (Doll, 1941). Burada, uyumlayıcı davranışın sosyal olgunluk açısından önemli olduğu vurgulanmış, düşünsel veya bilişsel işlevlerden farklı kabul edilmiş ve sosyal yetkinlik terimiyle eşit bulunmuştur (Doll, 1953). 1970'lerde sosyal yetkinliği genel zekadan ayırmak için bir çaba gösterilmiştir. Sosyal yeterlilik kavramını tanımlayan araştırmalar ve inceleme yazıları, uyumlayıcı davranıştan ve bütün boyutları kapsayan bir tanımdan uzaklaşmak amacıyla sosyal yeterliliğin kişilerarası doğasını vurgulamıştır (Odom ve McConnell, 1985). Psikolojik dayanıklılığı öngören sosyal yeterlilik değişkeni; toplumda kabul gören, oyun faaliyetleri başlatan, yeni faaliyetleri ilgi çekici bulan ve başkalarıyla serbestçe etkileşime girebilecek çocukları tanımlamaktadır. Çocuklar yalnızca sözlü etkileşimi anlamakla kalmaz, ayrıca başkalarına yön gösterebilir, açıklamalar yapabilir ve faaliyetler önerir, katkıda bulunur, aile üyelerine ilgilidir (Pease, vd., 1982).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek çocuklar sosyal yeterlilik sahibi olduğunu gösterir (sosyal davranışların yeterliliğini değerlendirme ve özgüven, öz-farkındalık, hassaslık, işbirliği yapma, empati yapma ve dostça davranma gibi sosyal beceri kümelerine sahip olma). Psikolojik dayanıklılığı öngören sosyal beceri, sosyal beceri sahibi olmanın özellikleri olan sosyal yetenek kümeleri olarak kabul edilen davranışları tanımladığından, psikolojik dayanıklılık ve sosyal yetkinlik arasında bir öngörme ilişkisi olması şaşırtıcı değildir.

Duygu Kontrolü

Duygular "birey ve dış çevre arasında birey için önemli ilişkiler kurma, sürdürme veya sonlandırma sürecini" ifade etmektedir (Campos, Campos ve Barrett, 1989, s. 395). Duygu kontrolü de harekete geçirilen duygularla ilgili zamansal dinamik süreçleri kapsamaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Bütün dinamik sistemler gibi duygu sistemlerinin temel bileşenleri arasında *değişim*, *esneklik* ve *uyum* sayılabilir (Sameroff, 1989). Değişim bir duygunun değerliği, yoğunluğu veya süresinde görülebilir (Thompson, 1994). Örneğin, bir çocuğun ifadesinin öfkeden neşeye değişmesi duygusal değerlikteki bir değişimi yansıtırken, yüksek seviyedeki öfkeye değişiklik duygusal yoğunluktaki değişimi yansıtmaktadır. Dahası, çocuk dikkatini yeni bir oyuncuğa çevirdiği zaman üzüntülü ifadenin süresi değişebilir. Her durumda, değişiklik duygu kontrolü süresinin temel bir özelliğidir ve belgelenmesi duygu kontrolüne kanıt bulunması açısından önemlidir (Cole vd., 2004). Her değişim kontrolü ifade etmese de (ör. Duygusal bozulma veya otomatik çözüme) etkili kontrolün sonucunda değişim ortaya çıkması gereklidir.

Duygusal süreçlerdeki değişiklikleri değerlendirmeye çalışan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu, duygu kontrolüne kanıt olarak gösterilmiştir. Özellikle duygu kontrolünün gerçekleştiğine yönelik kanıtlar, çocukların kontrol sağladığı düşünülen yöntemler kullanmasının ardından duygu ifadelerinde belgelenen değişikliklere dayanmıştır (Gilliom, Shaw, Beck, Schonberg ve Lukon, 2002). Bu yöntemler genelde dört geniş sınıfta toplanabilir: yaklaşım-uzaklaşım (Konuşmayı bırakmak), dikkat (Dikkatini çevirmek), kendi kendini teskin etme (Başparmağını emmek) iletişim ve dil (Stifter ve Braungart, 1995).

Stifter ve Braungart (1995) bu yaklaşımı kullanan ilk araştırmacılarıdır. Bebekler üzerinde yaptıkları çalışmada, iki işlem kullanılarak negatif etki sunulmuştur. 5. ayda iki dakika boyunca yumuşak bir kol sabitleme işlemi uygulanmıştır. Bu işlem sırasında anneler bebeklerinin kollarını onları giydirirken yaptıklarına benzer şekilde bastırmıştır. 10. ayda negatif etki oyuncak uzaklaştırma işlemiyle

sunulmuştur. Bebekler oyuncaklarıyla oynadıktan sonra anneler oyuncağı geçici olarak çocuklarının uzanamayacağı bir yere koyar. Olumsuz etkinin yoğunluğu ve kontrol yöntemlerinin kullanılması her on saniyede bir kodlanmıştır. Sonuçlara göre 5. ayda negatif etkinin azaldığı dönemlerde uyum sağlama davranışları sık sık görünürken, negatif etkinin arttığı dönemlerde kaçınma meydana gelmiştir. 10. ayda kendi kendini rahatlatma davranışları en çok uyarılmanın azaldığı dönemlerinde görülürken uyarılmanın arttığı dönemlerde seslendirme ve işaret etme yaygındır. Duygusal ifadedeki bu değişiklikler uyum sağlama ve kendi kendini rahatlatma davranışlarının bebeklikte sıkıntıyı kontrol etmekteki etkinliğini kanıtlamıştır (Buss ve Goldsmith, 1998).

Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Faktörler

Koruyucu Faktörler

Çocukların çevresel risk etmenlerinin etkilerini aşmalarına olanak veren yaklaşımlar ve beceriler “koruyucu etmenler” olarak adlandırılır ve bir çocuğun başarısının gerçek nedeni olarak kabul edilir (Beauvais ve Oetting, 1999, akt. Gizir, 2004). Wright ve Masten (2004 s.19) koruyucu etmenleri “bir kişinin, durumun veya etkileşimin, özellikle risk veya güçlük taşıyan şartlarda daha iyi sonuçlar almasını öngören özellikleri” olarak tanımlamıştır. Psikolojik dayanıklılık kuramı birey, aile, okul ve toplum içindeki koruyucu etmenleri tanımlamaya dayanmaktadır. Yapılan çalışmalarda koruyucu etmenler içsel ve dışsal koruyucu etmenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Gizir (2004) zekanın dayanıklılığı öngören içsel koruyucu etmenler içinde üzerinde en çok çalışma yapılan etmen olduğunu ve araştırmaların çoğunda, dayanıklılık sahibi çocukların zeka ve akademik becerilerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğunu tespit edildiğini bildirmiştir (Kandel vd., 1988; akt. Gizir, 2004; Masten vd., 1988; Werner ve Smith, 1982). Dayanıklılık sahibi çocuklar ve gençler yüksek risk altındaki, uyumsuz davranışlar gösteren yaşlılarına göre okulda akademik olarak daha başarılı olmakta, akademik yeterlilik sınavlarında daha yüksek notlar almakta, daha yüksek okuma becerileri, sözel ve ahlaki muhakeme becerileri göstermektedir (Mandleco ve Perry, 2000; Masten vd., 1988).

Başka bir içsel koruyucu etmen uyum sağlayabilme, uyarılara verilen tepkilerin yoğunluğu ve yeni koşullarla karşılaşmaya açık olmayı da kapsayan mizaçtır (Kirby ve Fraser, 1997, alıntı: Gizir, 2004). Aktif, esnek, uyumlu, duygulu, sokulgan ve iyi huylu bebeklerin bakıcıları onlara pozitif yanıtlar verir (Green ve Conrad, 2002; Werner ve Smith, 1982). Bir bebeğin pozitif mizacı, risk etmenlerine rağmen çocukluk ve ergenlikte karşılaşacağı psiko-sosyal sonuçlara karşı kendisini dayanıklılık geliştirmeye iter (Rutter, 1987). Risk etmenleri dayanıklılığı engellemektedir. Koruyucu etmenler, dayanıklılığın gelişmesini destekler. Koruyucu etmenler negatif veya istenmeyen sonuçlar ortaya çıkması ihtimalini azaltarak dayanıklılığı güçlendiren koşul veya davranışlar olarak tanımlanmakta ve kaynakları, becerileri ve ebeveyn ve ailelerin marifetlerini kapsamaktadır (Murry ve Brody, 1999). Rutter (1987) koruyucu etmenlerin varlığının riskin olmaması veya düşük seviyede olması şeklinde değil, risk etmenlerinden ayrı ve farklı olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmalar araştırmacılar arasında koruyucu etmenlerin stresi etkilediği ve psikolojik dayanıklılığa katkıda bulunduğu konusunda uzlaşma olduğunu göstermektedir (Greene ve Conrad, 2002).

Risk Faktörleri

Psikolojik dayanıklılığın varlığından yalnızca kişi bir tür risk veya düşmanca davranışlara maruz kaldığı zaman söz edilebilir. Zayıflık etmenleri olarak da bilinen risk etmenleri “olumsuz bir sonuç ortaya çıkma ihtimalini artıran bir veya daha fazla etmenin varlığı” olarak tanımlanır (Richman ve Fraser, 2001, s.2). Psikolojik dayanıklılık üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar ebeveynleri psikiyatrik bozukluklar yaşayan ergenlik çağındaki gençler (Beardslee, Podorefsky, 1988), ebeveynleri boşanmış olan ergenlik çağındaki gençler (Özcan, 2005), yoksul çocuklar (Dass-Braillford, 2005; Garnezy, 1993; Gizir, 2004), çocukluğunda cinsel taciz yaşamış olan kişiler (Bogar ve Hulse-Killacky, 2006) ve etnik ve kültürel açıdan farklı öğrenciler (Stoiber ve Good, 1998; Wasonga, Christman ve Kilmer, 2003) gibi farklı risk grupları üzerinde durmuştur. Yakın dönemde yapılan çalışmalar birden çok risk etmenine sahip olan gruplar üzerinde yoğunlaşmıştır (Masten ve Powell, akt. Kararımak, 2006). Psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar çocukların karşılaştığı risk etmenlerinin üç grupta toplanabileceğini tespit etmiştir: bireysel risk etmenleri (prematüre doğum, karşılaşılan olumsuz olaylar ve kronik hastalıklar/hastanede yatma), ailevi risk etmenleri (ebeveynlerin hastalığı /psikopatoloji, ebeveynlerin boşanması, ayrılması veya tek ebeveynle yaşama, genç yaşta anne olma) ve çevresel risk

etmenleri (düşük sosyo-ekonomik statü ve yoksulluk, taciz, savaş ve doğal afetler, ailenin yaşadığı sıkıntılar, topluluk şiddeti, evsizlik). Ancak, Masten (2001) genel veya belirli gelişim problemlerinin ortaya çıkma riskinin genellikle aynı anda görülmesinin, bu risklerin zaman içinde birikmesine yol açtığına dikkati çekmiştir.

Psikolojik dayanıklılık süreci üzerine yapılan tanımlar, birey ve çevresi arasındaki etkileşimleri ve gençleri zayıflatan veya dayanıklılığı artıran süreçleri anlamının önemine işaret etmektedir (Arrington ve Wilson 2000). Davranışsal problemler yaygın olarak zayıf psikolojik dayanıklılık veya uyumsuzluğun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Risk etmenlerinin yurtdışında yaşayan Afrikalı çocukların uyum sağlaması ve psikolojik dayanıklılık göstermesi üzerindeki olumsuz etkisi üzerinde duran pek çok araştırma yapılmıştır (Lindblad-Goldberg, Duker ve Lasley, 1988; Luster ve McAdoo, 1994; McCabe, Clark ve Barnett, 1999; McLoyd 1990; McLoyd, Jayaratne, Ceballo ve Borquez, 1994; Myers, 1989). Örneğin, Luster ve McAdoo (1994) Afrika kökenli çocukların maruz kaldığı risk etmenlerinin sayısı ve okulda sorun yaşamaları veya davranış problemleri göstermeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. McCabe, vd. (1999) çocuklarda strese neden olan etmenleri, ailevi risk etmenleri ve Afrika kökenli gençlerin davranışsal uyumu arasında ilişkileri inceleyen benzer bir çalışma yapmıştır. Her iki çalışma da Afrika kökenli çocuklarda gözlemlenen akademik, psikolojik ve davranışsal problemlerin boyutu ve stres ve risk etmenlerinin sayısı ayrıca karşılaşılma sıklığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan araştırmalar belirli alanlarda yoğunlaşmıştır. Psikolojik dayanıklılık araştırmalarının alkolik ebeveynlerin çocukları (Zucker, Wong, Puttier ve Fitzgerald, 2003), annesi uyuşturucu bağımlısı olan çocuklar (Luthar, D-Avanzo ve Hites, 2003), depresyondaki ebeveynlerin çocukları (Hammen, 2003), tacize uğrayan çocuklar (Felliti vd., 1998), şiddete maruz kalan çocuklar (Saunders, 2003), travmayı aşmaya çalışan çocuklar (Chambers, 2005) ve savaştaki çocuklar (Levy ve Parker, 2000) gibi belirli zorluklar üzerinde duran alanları bulunur. İnsan hayatını bu kadar etkileyen durumlar düşünüldüğünde bazı çocukların yaşadıkları güçlüklerle rağmen hayatta kalmaları ve gelişmeleri dikkat çekicidir.

Çocukluk ya da ergenlik döneminde risk durumlarına maruz kalmak daha sonraki gelişim dönemlerinde aksamalara yol açabilir. Yaşamda karşılaşılabilecek olumsuz deneyimler ve başa gelebilecek felaketler, kişinin psikolojik olarak sağlıklı bir yaşam sürmesinde ve dayanıklılık göstermesinde risk faktörleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yoksulluk, ebeveynlerdeki psikopatolojik durum ya da hastalıklar, genetik bozukluk, cinsel taciz, boşanma, doğal afetler ve terör risk faktörleri olarak sayılabilir. Literatürdeki psikolojik dayanıklılık ile ilgili öncü çalışmalardan bir olarak kabul edilen Kauai çalışmasında, yoksulluk, düşük sosyoekonomik düzey, aile içi şiddet, annenin eğitim düzeyi, genetik bozukluklar ve ebeveynlerin patolojik belirtiler göstermesi risk faktörleri olarak değerlendirilmiştir (Werner, 1989; Akt, Kararımak, 2006).

Sonuç olarak, psikolojik dayanıklılık üzerine yapılan çalışmalar erken çocukluk yıllarında çocukların kaliteli bakım alması, öğrenme fırsatlarına sahip olması, yeterli beslenmesi ve ailelere toplum desteğinin sağlanması, çocukların, bilişsel, sosyal ve öz-düzenleme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi açısından önemli olduğunu göstermektedir. Sağlıklı bağlanma ve içsel uyum sağlama kaynakları olan çocukların okula başladıklarında ve topluma girdiklerinde, insani ve toplumsal kazançla donanmış olarak hayata iyi bir başlangıç yapma şansları yüksektir (Masten ve Gewirtz, 2006). Böyle çocuklar temel koruyucu becerileri ve ilişkileri gelişmeye ve işlevlerini sürdürmeye devam ettiği sürece zorlukların karşısında dayanıklılık gösterirler. Çocukların karşılaştığı en büyük tehdit insan gelişimini koruyan önemli sistemlerin zarar görmesi veya bozulmasıdır. Erken çocuklukta ebeveyle sağlıklı bağlanmanın gerçekleşmesi, beyin gelişimi için uyarıcıların olması ve yeterli besinlerin alınması, öğrenme fırsatlarının tanınması, yeni beceriler kazanılmasından duyulan memnuniyetin çocuğa gösterilmesi, otokontrolün gelişmesi için gereken yapıların kurulması ve sınırların konulması büyük önem taşımaktadır (Masten ve Gewirtz, 2006). Psikolojik dayanıklılık, insan yaşamının kalitesini belirleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Pek çok durumda yetişkinler karşısına çıkan problemlerle baş etmekte zorlanırken, çocukların karşılaştıkları yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri hiç kolay değildir. Bu çalışma ile özellikle psikolojik dayanıklılığın koruyucu faktörleri açıklanmaya çalışılmıştır. Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığın ele alınan koruyucu faktörlerinin

desteklenip güçlendirilmesi çocukların yeni durumlara uyum sağlayabilmeleri, güçlüklerle baş edebilmeleri açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Arrington, E. G., & Wilson, M. N. (2000). A re-examination of risk and resilience during adolescence: Incorporating culture and diversity. *Journal of Child and Family Studies*, 9(2), 221-230.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (ÇGPSÖ-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi* (16) 1: 1-12.
- Arslan, G. ve Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz-yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6/1 : 8-22
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Basım, H. N ve Çetin F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22(2), 104-114. <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C22S2/104-114.pdf>. 16.01.2017.
- Beardslee, M. D. & Podorefsky, M. A. (1988). Resilient adolescents whose parents have serious affective and other psychiatric disorders: Importance of self-understanding and relationships. *American Journal of Psychiatry*, 145, 63-69.
- Bogar, C. B. & Hulse-Killacky, D. (2006). Resiliency determinants and resiliency process among female adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Counseling & Development*. 84, 318-327.
- Buss, K. A., & Goldsmith, H. H. (1998). Fear and anger regulation in infancy: Effects on the temporal dynamics of affective expression. *Child Development*, 69(2), 359- 374.
- Calkins, S.D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early development: A mutilere approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calkins, S.D. & Howse, R. (2004). Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In P. Philipot & R. Feldman (Eds.), *The regulation of emotion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 113-149.
- Campos, J., Campos, R., & Barrett, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Chambers, J. C. (2005). Helping youth overcome trauma. *Reclaiming Children and Youth*, 14(1). 20-23. Retrieved from <http://web.ebscohost.com.ezproxy2.library.drexel.edu/ehost>
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 60(5), 783-792.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Dane, E. ve Olgun, N. (2016). Hemodiyaliz hastalarının psikolojik dayanıklılık durumları ve etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Nefroloji Hemşireliği Dergisi Ocak- Haziran 1. Sayı*.
- Dass-Brailsford, P. (2005). Exploring resiliency: Academic achievement among disadvantaged black youth in South Africa. *South African Journal of Psychology*, 35(3), 574-591.
- DeKlyen, M., Speltz, M.L. & Greenberg, M.T. (1998). Fathering and early onset conduct problems: Positive and negative parenting, father-son attachment, and the marital context. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 3-21.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Doll, E. A. (1941). *The essentials of an inclusive concept of mental deficiency*, 46, 214-219.
- Doll, E. A. (1953). *Measurement of social competence: a manual for the vineland social maturity scale*. Minneapolis: Educational Publishers.
- Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1984). Social competence: a developmental perspective. *School Psychology Review*, 13, 267-277.

- Felliti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V. & Marks, J. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study, *American Journal of Preventative Medicine*, 14(4), 245-258. doi: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. & Target, M. (1994). The Emmanuel Miller Memorial Lecture: The Theory and Practice of Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231-257.
- Garnezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1961). *Creativity and intelligence*. New York: Wiley.
- Gilliom, M., Shaw, D., Beck, J. E., Schonberg, M. A. & Lukon, J. L. (2002). Anger regulation in disadvantaged preschool boys: Strategies, antecedents, and the development of self-control. *Developmental Psychology*, 38(2), 222-235.
- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: yoksulluk içindeki 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi: Ankara.
- Gizir, C.A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28)
- Green, R. R.; Conrad, A. P. (2002). Basic Assumptions and Terms. In R. R. Green (Ed.) *Resiliency. An Integrated Approach to practice, Policy and Research*. (pp. 29-62). Washington D.C: Nacional Assocaition of Social Workers Press.
- Goffin, S.G., ve Tull, C.Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*, 40, 28-32.
- Güngörmüş, K., Okanlı, A. ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*; 6(1): 9-14.
- Gürkan, U. (2006). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Hammen, C. (2003). Risk and protective factors for children of depressed parents. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp.50-75). New York, NY: Cambridge.
- Kaner, S., Bayraklı H. ve Güzeller C.O. (2011). Anne-babaların yılmazlık algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(2) 63-78.
- Kararırmak, Ö. (2007). Connor-Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinin Türkçe Versiyonunun Geçerlik Ve Güvenirliği: Travma Örneklemesinde.
- Kararırmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: a model testing study*. Yayınlanmamış doktora tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Kararırmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-138.
- Keenan, K. (2000). Emotion dysregulation as a risk factor for child psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 418-434.
- Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1-11
- Kopp, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Lazarus, A.A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4(5), 697-699.
- Levy, B. S. & Parker, D. (2000). Children and war. *Public Health Reports*, 115(A). 320-325. doi:10.1093/phr/115.4.320
- Linblad-Goldberg, M., Dukes, J. L., Lasley, J. H. (1988). Stress in Black, low income, single parent families: Normative and dysfunctional patterns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 58, 104-120.
- Luster, T., & McAdoo H. P. (1994). Factors related to the achievement and adjustment of young Children of African descent. *Child Development*, 65, 1080-1094.
- Luthar, S.S., D-Avanzo, K. & Hites, S. (2003). In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability-Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 104-129). New York, NY: Cambridge.
- Mandara, J., Gaylord-Harden, N. K., Richards, M. H., & Ragsdale, B. L. (2009). The effects of changes in racial identity and self-esteem on changes in African American adolescents' mental health. *Child Development*, 80, 1660-1675.

- Mandleco, B. L.; Peery, J. C. (2000). An organizational framework for conceptualizing resilience in children. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 13 (3), 99-111.
- Masten, A.S. (2001). Ordinary Magic. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- Masten, A. S., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D. S., Larkin, K. & Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 29, 745-764.
- McCabe, K. M., Clark, R., Barnett, D. (1999). Family protective factors among urban Youth of African descent. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 137-150.
- McLoyd, V. C., Jayaratne, T. E., Ceballo, R. & Borquez, J. (1994). Unemployment and work interruption among African American single mothers: Effects on parenting and adolescent socioemotional functioning. *Child Development*, 65, 562-589.
- Mischel, W. & Ebbesen, E. (1970). Attention in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 329-337.
- Mischel, W., Ebbesen, E. & Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218.
- Murry, VM, Brody, GH. (1999). Self-regulation and self-worth of Black children reared in economically stressed, rural, single motherheaded families: The contributions of risk and protective factors. *Journal of Family Issues*. 20:458-484
- Myers, H. F. (1989). Urban stress and mental health in Afro-American youth: An epidemiological and conceptual update. In R. Jones (Ed.), *Black Adolescents* (pp.123-152). Berkeley, CA: Cobb and Henry.
- Nelson-Le Gall, S. (1985). Help-seeking behavior in learning. *Review of Research in Education*, 12, 55-90.
- Odom, S.L. & McConnell, S.R. (1985). A performance-based conceptualization of social competence of handicapped preschool children: Implications for assessment. *Topics in -Early Childhood Special Education*, 4(4), 1-19.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir Kişilik Özelliği Olarak Yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özcan, B. (2005). *Annebabaları boşanmış ve annebabaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Pease, D., Clark, S.G. & Crase, S.J. (1982). *Iowa social competency scales and school-age & preschool manual*. Ames, Iowa: Department of Child Development Research Laboratories, Iowa State University.
- Pervin, L. A. & John, O. P. (2001). *Personality, theory and research*, (Eighth Edition), John Wiley & Sons, Inc., USA.
- Prince-Embury, S. & Saklofske, D. H. (2013). *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice*. New York: Springer.
- Richardson, G.E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*. 57, 316-331.
- Sameroff, A. J. & Emde, R. (1989). *Relationship disturbances in early childhood: A developmental approach*. New York: Basic Books.
- Saunders, B. E. (2003). Understanding children exposed to violence: Toward an integration of overlapping fields. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4). 356-376. doi: 10.1177/0886260502250840
- Shoda, Y., Mischel, W. & Peake, P. (1990). Predicting adolescent cognitive and selfregulatory competencies from preschool delay of gratification. Identifying diagnostic conditions. *Developmental Psychology*, 26, 978-986.
- Soner, O. (1995). *Aile uyumu, öğrenci özgülüveni ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Stifter, C. A. & Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology*, 31, 448-455.
- Stoiber, K. C. & Good, B. (1998). Risk and resilience factors linked to problem behavior among urban , culturally diverse adolescents. *School Psychology Review*. 27, (3).
- Shaw, D., Owens, E., Giovanelli, J. & Winslow, E. (2001). Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 36-43.

- Wasonga, T., Christman, D. E. & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, Gender and Age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32(1), 62-74.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wright, M. O. D. & Masten, A. S. (2006). Resilience processes in development. In S. Goldstein & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (ss. 17-37). New York: Springer Science+Business Media, Inc.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversite Eğitim Fakültesi*, 35, 297-306.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of a definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*, 59, 284-303, Chicago: University of Chicago Press.
- Yüksel, Ç. (2008). *Üniversite öğrencilerinin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları problemleri çözme becerilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zucker, R. A., Wong, M. M., Puttier, L. I. & Fitzgerald, H. E. (2003). Resilience and vulnerability among sons of alcoholics. In S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 76-103). New York, NY: Cambridge



İlkokul 1. Sınıf Öğrencilerine Matematik Problemi Çözme Becerisinin Kazandırılması: Pipet etkinliği

Serpil KALAYCI¹, Nesrin HÜRRİYETOĞLU²

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerini geliştirmek ve toplama-çıkarma işlemlerini daha pratik yapmalarını sağlamaktır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma desenleri bir arada kullanılmış olup, yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu desene uygun olarak yürütülmüştür. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Hatay ilinin Antakya ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 1. sınıfında öğrenim gören deney grubunda 22 ve kontrol grubunda 22 olmak üzere toplam 44 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma için “Toplama” ve “Çıkarma” konulu kazanımlar seçilmiş ve bu amaçla hazırlanan materyal deney grubunda 10 ders saati boyunca etkileşimli olarak kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise programda belirtilen şekilde öğretim yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere matematik problemi çözme becerileri çalışma kâğıdı ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Verilerin çözümü ve yorumlanmasında; t-testi ve ANCOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı bir fark meydana gelmiştir. Ardından deney grubundan 5 öğrenci seçkisiz örnekleme ile seçilmiş ve görüşme yapılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda öğrencilerin materyal ile anlatılan dersten keyif aldıkları ve dersin daha verimli geçtiği konusunda ortak yorumları olmuştur.

Anahtar Kelimeler

Matematik Dersi,
Matematik Problemi Çözme
Becerisi, Materyal Geliştirme,
Görüşme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.01.2018
Kabul Tarihi: 27.04.2018
E-Yayın Tarihi: 10.07.2018

Equipping of Mathematic Problem Solving Skill for Primary School 1st Grade Students: Pipet activity

Abstract

The purpose of this study is to improve the mathematic problem-solving skills of first grade primary school students and to make the addition-subtraction processes more practical. Qualitative and quantitative research designs were used together in the research, and pre-test and post-test with control group were performed from quasi-experimental models. The study was carried out with a total of 44 students (22 in the experimental group and 22 in the control group) the first grade students in a primary school in Antakya of Hatay province in 2016-2017 academic years. For the study, “Addition” and “Subtraction” gains were selected and the material prepared for this purpose was used interactively in the experiment group for 10 hours. In the control group was taught education as specified in the program, too. The students in the experimental and the control groups were administered a mathematic problem solving skills working paper as

Keywords

Mathematic Lesson,
Mathematic Problem Solving
Skill, Material Development,
Interview

Article Info

Received: 01.02.2018
Accepted: 04.27.2018
Online Published: 07.10.2018

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, skalayci@mku.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9613-3390>

² Öğretmen, Bahçeşehir Koleji, Türkiye, akrannesrin19@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0503-1741>

pre-test and post-test. t-test and ANCOVA test were used in analysis and interpretation of data. When the analysis results were examined, a significant difference favored the experimental group. Then, 5 students from the experimental group were randomly selected and interviewed. The interview was conducted using semi-structured interview form. As a result of the analysis, the students had a joint comment that they enjoyed from the course which teaching via the material and, that it was more productive.

Giriş

Bireyin öğrenebilme yeteneği ve düşünebilme potansiyeli kendisini diğer canlılardan ayıran en değerli özelliğidir. Bu özelliği ile birey öğrenme, öğrendiklerini uygulayabilme, araştırma yapma gibi becerileri gerçekleştirme imkânı elde eder. Bireyin bu imkânı elde edebilmesini sağlayan en önemli unsur bireyin yaşantılarıdır. İnsanlar çevrelerinden sürekli bir şeyler öğrenmektedir ve iyi bir eğitimin bunda rolü çok büyüktür.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılı ilköğretim matematik öğretim programı yapılandırma yaklaşımını dikkate alınarak yenilenmiştir. Yenilenen programla öğrencilerin matematiksel kavramları anlamaları, aralarında ilişki kurabilmeleri ve öğrendikleri bilgileri günlük hayata yansıtılabilmelerini hedeflemektedir. Türkiye’de uygulamaya konulan yeni öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda program ile ilgili materyallerin bulunamaması, sınıfların yetersiz olması nedeniyle programların uygulanmasında sıkıntı yaşanması gibi öğretmen görüşlerine rastlanmaktadır (Kalender, 2006; Akça, 2007; Sağlık, 2007; Akkaya, 2008; Meşin, 2008; Peker ve Halat, 2008; Duru ve Korkmaz, 2010; Şahin, 2010; Güven, 2016). Buradan yola çıkarak, okullardaki öğretim programlarında materyal kullanımının gerekli olduğu düşünülmektedir (Kaplan, Erkan ve Topan, 2013; s. 2). İlkokuldaki öğrencilere materyal kullanılarak ders anlatımının gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir.

Matematiğin soyut kavramları içeren bir alan olması sebebiyle küçük yaş grubundaki öğrencilerin matematiksel kavramları öğrenmeleri zorlaşmaktadır. Materyal kullanılarak işlenen derste, öğrenciler kavramları somut olarak görebilmekte ve anlamlandırabilmektedir. Bundan dolayı diğer derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de materyal kullanımı gerekli hale gelmiştir. Etkili ve verimli bir sınıf atmosferinin oluşturulmasının hedeflenmesi sonucunda yeni yöntem ve tekniklerle birlikte görsel materyallerin kullanılmasının eğitim ve öğretime katkısı artmaktadır (Güven, 2006; s. 172). Bu nedenle, görsel materyallerin kullanımı ilköğretim yaş grubu öğrencilerinin matematiğin öğrenimi aşamasında onlara kolaylık sağlamaktadır.

İlköğretim dönemi, öğrencilerin somut öğrenme dönemlerinde oldukları yaş aralığını kapsar. Bu yaş grubundaki çocuklar aktif yaşantılar geçirme isteği eğilimindedir. Ders bazında düşünüldüğünde, öğrenciler öğrendikleri konuların kalıcılığını arttırmada ve ders verimini yükseltmede somut nesnelere ihtiyaç duyarlar. Somut nesnelere öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme sürecinde önemli rol oynar. Problem çözme becerisine sahip olan öğrencilerin üst bilişsel düşünme becerileri de gelişir (MEB, 2009; s. 7-14). Problem çözme, matematik programlarının önemli bir parçası durumundadır. Matematik problemlerinin temelini oluşturan “sayılar” ilköğretim matematik dersi öğretim programında yer alan en önemli alanlardan biridir. Öğrencilerin matematik problemlerini rahat bir şekilde çözebilmeleri için sayıları tanımaları ve sayılar arasındaki ilişkilerin farkına varması gerekmektedir. Aksi halde problem çözerken sıkıntı yaşamaları kaçınılmazdır. Problem çözme becerisi, öğrencilerin sorunlar ile baş edebilmelerini kolaylaştıran ve problemlerin çözüm yollarındaki çeşitliliğini arttırmada öğrencilerin potansiyellerini geliştirmelerini sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler, matematiksel bilgiyi kendi tecrübeleriyle oluştururlar (Aydoğdu ve Ayaz, 2008; s. 592). Buna dayanarak, 1. sınıfa devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri de kendi tecrübe, anlama ve kavrama düzeyleriyle orantılı olarak gelişir. Bu düzeydeki öğrenciler problem çözerken geçirmiş oldukları yaşantılardan yola çıkarak çözüme ulaşmaya çalışırlar. Özellikle bu yaş grubundaki öğrencilere materyal bakımından zengin bir ortam oluşturmak onlara matematik problemlerini çözme aşamasında kolaylık sağlar. Yine 1. sınıfa devam eden öğrenciler toplama ve çıkarma kavramlarını, çeşitli modeller veya stratejiler kullanıldığında daha iyi kavrarlar.

Öğrenciler toplama ve çıkarma kavramlarını, gerçek yaşamda ortaya çıkan problemleri çözerken anlamaya başlarlar. Bu nedenle öğretmenler sınıflarda çeşitli sayma etkinlikleri düzenlemeli ve öğrencileri dikkatini çekecek materyallere yer vermelidir. Ayrıca öğrencilerin matematiksel kavramalara kendilerinin ulaşması için de yol göstermelidir. Matematikte problem çözme becerisi öğrenciye kazandırılırken öncelikle konunun öğrenci zihninde somut hale getirilmesi gerekmektedir. Öğrencinin problemi anlamlandırması çözme basamağının ilk aşamasıdır. Problem çözme becerilerine güvenmeyen bireyler zaman kaybı yaşayabilir ve aynı zamanda kaygı düzeyleri de aynı oranda artabilir (Briggs, 1986; s. 56-59). Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerinin geliştirilmesi için etkinlikler ve materyaller hazırlanmalı, öğrencilerin aktif katılımı sağlanmalı, öğrenciler desteklenmelidir.

Araştırmalar matematik öğretiminde kullanılan materyallerin matematiksel kavramları somutlaştırması (Moyer, 2001; s. 177), matematiksel kavramların daha kolay anlaşılmasını sağlaması (Kennedy ve Tipps, 1994) ve kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilmesi (Dienes, 1967; akt. Ünlü, 2017; s. 17) gibi birçok faydasının olduğunu ortaya koymuştur. Materyallerin öğrenmeyi destekleyen araçlar olabilmesi ancak derslerde materyaller ile kavramlar ve sembolik gösterimler arasındaki ilişkinin vurgulanması ile mümkündür. Aksi takdirde öğrenciler materyalleri ezbere kullanacak ve matematiksel kavramları yeterince öğrenemeyeceklerdir (Özdemir Yetkin, 2008; s. 363). Bu nedenler göz önüne alındığında hazırlanacak olan materyalin konu kazanımlarını destekler nitelikte olması gerekir. Böylelikle kullanılan materyaller tam anlamıyla öğretimi destekler niteliğe sahip olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme becerilerini geliştirmek ve toplama-çıkarma işlemleriyle ilgili problemleri daha pratik yapmalarını sağlamak amacıyla geliştirilen “Pipet Etkinliği” materyalinin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemek ve aynı zamanda geliştirilen bu materyal hakkında öğrencilerin görüşlerini almaktır.

Araştırma Problemi

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerine “Toplama” ve “Çıkarma” konulu kazanımlara yönelik matematik problemi çözme becerileri kazandırmak amacıyla hazırlanan “Pipet Etkinliği” materyalinin öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek için;

1. İlköğretim 1. sınıf “Toplama” ve “Çıkarma” konulu kazanımlara yönelik geliştirilen “Pipet Etkinliği” materyalinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut program doğrultusunda herhangi bir işlem uygulanmadan derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları ön-test-son-test puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 1. sınıf “Toplama” ve “Çıkarma” konulu kazanımlara yönelik geliştirilen “Pipet Etkinliği” materyalinin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile mevcut program doğrultusunda herhangi bir işlem uygulanmadan derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Geliştirilen materyal hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
sorularına cevap aranmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Hatay ilinde bulunan bir ilköğretim okulundaki 1. sınıfında okuyan 44 öğrenci ile ve 1. sınıf Matematik Programı’nda yer alan “Toplama” ve “Çıkarma” konulu kazanımlar incelenerek hazırlanmış problemlerden meydana gelmektedir. Çalışma kâğıdı öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan 15 soru ile sınırlıdır. Görüşme yapılan kişiler deney grubunda yer alan 22 öğrenciden 5’i ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırma, yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür (Tablo 1). Seçkisiz bir şekilde gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; s. 209). Deney grubunda kullanılan “Pipet Etkinliği” materyali ile kontrol grubunda kullanılan öğretim metotları araştırmanın

bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın başında öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerini ölçmek amacıyla “Matematik Problemi Çözme Becerileri Çalışma Kâğıdı” ön-test olarak yapılmıştır. Uygulama esnasında ise, “Pipet Etkinliği” materyali deney grubunda uygulanırken, kontrol grubunda herhangi bir materyal kullanılmamıştır. Daha sonra gruplara son-test uygulanarak bağımlı değişkene ait ölçümleri alınmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuçlarını desteklemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Tablo 1. Araştırmada Uygulanan Yarı Deneysel Model

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
Deney	O ₁	Materyal kullanılarak ders işlenmesi	O ₃
Kontrol	O ₂	Programda belirtilen şekildeki öğretim yöntemleri kullanılarak ders işlenmesi	O ₄

Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay ilinin Antakya ilçesinde bulunan bir İlköğretim Okulu'nun 1. sınıf şubesinde öğrenim gören 24 erkek (%54.5) ve 20 kız (% 45.4) olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği okul, uygun örnekleme yöntemiyle, çalışma grupları ise kura yoluyla belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi en ulaşılabilir ve en az enerji sağlayacak durumun seçilmesidir (Büyüköztürk vd., 2008; s. 92). Uygulama yapılan ilköğretim okulunun aynı düzeyde farklı iki şubesinde okuyan öğrenciler deney (1/C) ve kontrol (1/A) gruplarını oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının her birinde 12 erkek ve 10 kız öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubuna son test uygulandıktan sonraki aşamada deney grubunda ders içerisinde en aktif olan öğrenciler arasından 2'si erkek ve 3'ü kız olmak üzere toplam 5 öğrenci seçkisiz örnekleme yöntemi ile görüşme yapılmak üzere seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemleri, evrenden örneklem seçerken işlemin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapılması prensibine dayanmaktadır (Gurbetoğlu, 2008).

Veri Toplama

Matematik Problemi Çözme Çalışma Kâğıdı

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma konusuna ait matematik problemi çözme becerilerini belirlemek amacıyla “Matematik Problemi Çözme Becerileri Çalışma Kâğıdı (MPÇÇK)” hazırlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere bu çalışma kâğıdında yer alan açık uçlu sorular ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. MPÇÇK araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup sorular hazırlanmadan önce ilk olarak “toplama-çıkarma” kazanımlarına yönelik çeşitli ders kitapları ve soru bankaları taranarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve alanında deneyimli ilköğretim öğretmenlerinin görüşü alınarak her kazanımı karşılayacak şekilde 15 adet açık uçlu sorulardan oluşan bir ön deneme testi hazırlanmıştır. Bu ön deneme testinin pilot uygulaması ilgili konuyu geçen yıl işlemiş olduklarından dolayı ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 100 kişiye uygulanmıştır.

Elde edilen veriler ışığında madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri çıkarılmıştır. Tüm soruların madde güçlük değerleri 0.40'ın üzerinde olmasından dolayı (Başol, 2016, s. 237; Tekindal, 2015) testten soru çıkarılmamış ve test 15 soru olacak şekilde son halini almıştır. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.703 olarak hesaplanmıştır. Madde analiz sonuçlarına göre testin yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir. Güvenirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek çıkması, ölçümün güvenilirliği için yeterli kabul edilmektedir (Van Blerkom, 2009; Fraeklen, Wallen ve Hyun, 2011).

Hazırlanan MPÇÇK'ye ait birkaç örnek aşağıda sunulmuştur.

Poyraz'ın 5 tane hikâye kitabı vardır. Babası ona 7 tane daha hikaye kitabı aldı. Poyraz'ın toplam kaç hikâye kitabı oldu? (Soru 1)

Bir ağaçta 17 kuş vardı. Önce 6 kuş, sonra 7 kuş uçtu. Ağaçta kaç tane kuş kaldı? (Soru 2)

Ezgi 20 sayfalık masal kitabının önce 10 sayfasını, sonra 5 sayfasını okudu. Okunacak kaç sayfası kaldı? (Soru 3)

15 adet sorudan oluşan MPÇÇK, çalışma grubuna ön-test ve son-test şeklinde uygulanmış; her doğru verilen cevap “1”, yanlış olarak cevaplandırılan veya boş bırakılan soru ise “0” olarak puanlanmıştır. Puanlama ışığında çalışma kâğıdından alınabilecek en yüksek puan “15”, en düşük puan ise “0” olarak hesaplanmıştır.

“Pipet Etkinliği” Materyali

Materyal geliştirilirken öğrenme hedeflerini karşılayacak düzeyde olmasına ve öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler somut modellerin kullanıldığı öğrenme ortamlarında daha verimli öğrenirler (MEB, 2009; s. 9). Bu amaç doğrultusunda hazırlanan materyalde öğrencilerin problem çözerken kullanacakları sayılara ve gerekli matematiksel simgelere yer verilmiştir. Ayrıca günlük hayatta kullandıkları pipetler aracılığıyla sayıları kendilerinin de oluşturmalarına izin verilmiş, böylece öğrencilerin materyal ile etkileşimli bir şekilde kullanarak problem çözme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir.

Materyalin Uygulama Aşamaları:

1. Hafta:

Öncelikle ilk derste materyalin sınıf öğretmeni tarafından öğrencilere tanıtımı yapıldı. Ardından matematik derslerinde yine sınıf öğretmeni takibinde her öğrenci ile bireysel uygulama yapıldı. Bireysel uygulamanın süresi her öğrenci için ortalama onar dakika ayrılarak 4 kişi ile yapıldı. Bireysel uygulama süresi 22 öğrenci için 6 ders saatine denk gelmiştir.

2. Hafta:

Deney grubundaki öğrenciler ile bireysel uygulama yapıldıktan sonra öğrencilere dörder kişilik gruplar halinde materyal üzerinde etkinlik yaptırılmaya devam edilmiştir. Bu süre 4 ders saati boyunca devam etmiştir. Kontrol grubunda ise derslerin programda belirtilen şekilde akışı sağlanmış, derslere giren öğretmen ile iletişim halinde olunup, derslere araştırmacı gözlemci olarak katılmıştır. Uygulama için hazırlanan materyal öğrenciler tarafından “pipet etkinliği” olarak isimlendirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Pipet etkinliği materyali

Görüşme formu

Araştırmanın sonuçlarını desteklemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme; duyarlılık, yetenek, dikkatli olma, duyarlılık gibi pek çok alanı kapsamaktadır (Patton, 1987, s. 8; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 128). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında uzman görüşüne başvurulmuş ve uzmanların görüşleri dikkate alınarak uygulamadan önce forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda toplam altı soru bulunmaktadır. Birinci soruda, öğrencilere matematik derslerinde yapılan etkinliklerin neler olduğu sorulmaktadır. İkinci soru ise, Matematik derslerinde yapılan hangi etkinlikleri sevdiğine yönelik bir sorudur. Üçüncü soru, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla hazırlanan materyali

matematik dersini anlama konusunda etkili bulup bulmadıklarına yöneliktir. Dördüncü soruda, hazırlanan materyalin olumlu yönlerinin neler olduğu, beşinci soruda ise bu materyalin olumsuz yönlerinin neler olduğuna yönelik soru sorulmuştur. Son olarak altıncı soruda, diğer derslerde de materyal kullanılmasını isteyip istemedikleri sorularak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır ve toplam 10 saat (2 hafta) sürmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerle matematik dersleri etkileşimli bir şekilde materyal kullanılarak sınıf öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerle ise matematik dersleri farklı bir sınıf öğretmeni ile ilköğretim 1. sınıf matematik dersi öğretmen kılavuz kitabı doğrultusunda işlenmiştir. Uygulama öncesi araştırmacı kontrol grubuna giren sınıf öğretmenine araştırma süreci hakkında gerekli bilgilendirmeyi yapmış ve çalışmanın güvenilirliğini de arttırmak için kontrol grubundaki derslere gözlemci olarak katılmıştır. Araştırma boyunca derslere devam eden 22 deney ve 22 kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 öğrenciden alınan veriler analizlerde kullanılmıştır. Gruplara son test uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan ve derste en aktif olan 5 öğrenci seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve bu öğrencilerle görüşme yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz işlemleri sırasında SPSS 10 paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığını incelemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmış, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. MPÇÇK'na İlişkin Ön-Test Normalite Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-Wilk
Deney	22	8.59	-.08	-.18	.137
Kontrol	22	8.18	-.42	-.04	.912

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, puanların normal dağılım gösterip göstermediği analiz edilmiştir (Doğan ve Kert, 2016, s. 14). Shapiro-Wilk değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 değerleri arasında olduğundan puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Test sonuçları t-testi ile analiz edilmiş, ardından hazırlanmış olduğumuz materyali kullanan öğrenciler ile kullanmayan öğrencilerin matematik problemi çözme becerilerini karşılaştırmak için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. ANCOVA, deneysel desenlerde sıklıkla kullanılmakta olup, farklı gruplarındaki deneklerin bağımlı değişkene ilişkin puanlarının karşılaştırılmasında yararlanılan bir istatistiktir. Deneysel işlemin etkili olup olmadığına yoğunlaşıldığı durumlarda, ön test-son test kontrol gruplu bir desende kullanılacak en uygun istatistiksel işlem, ön-testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA'dır (Büyüköztürk, 2012; s. 122). Uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşme sonucunda elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmada, ilköğretim 1. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan materyalin öğrencilerin başarısına olan etkisi araştırılmış olup, ön ve son test puanları için yapılan analizlerin yer aldığı nicel bulgular ile görüşme formundan elde edilen betimsel analizlere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol gruplarının MPÇÇK ön-test-son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aramak amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t-testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubuna ait MPÇÇK Ön-Test-Son-Test Puanlarına ilişkin Bağımlı Grup t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Deney	Ön-test	22	8.59	4.32	-2.79	21	0.01
	Son-test	22	11.86	3.04			
Kontrol	Ön-test	22	8.18	3.25	-.593	21	0.56
	Son-test	22	8.91	3.77			

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-test ortalamasının uygulama öncesinde 8.59 iken, uygulama sonrasında 11.86’ya yükseldiği görülmüştür. MPÇÇK puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımlı grup t-testi sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin ön-test-son-test puanları arasında bir farklılık belirlenmiştir ($t = -2.79$, $p < .05$). Elde edilen bulgular ışığında kullanılan materyalin öğrencilerin MPÇÇK puanları arasında anlamlı bir farklılık getirdiği söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise ön-test ortalamasının uygulama öncesinde 8.18 iken, uygulama sonrasında 8.91’e yükseldiği görülmüştür. Benzer şekilde MPÇÇK puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımlı grup t-testi sonuçlarına göz atıldığında kontrol grubu öğrencilerinin ön-test-son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t = -.593$, $p > .05$). Bu bulgulara göre, programda belirtilen şekildeki öğretim yöntemleri kullanılarak ders işlenmesinin öğrencilerin MPÇÇK puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmektedir.

İkinci Alt Probleme ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Deney ve kontrol gruplarının MPÇÇK son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak amacıyla yapılan bağımsız gruplar için t-testi analizi sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubuna ait MPÇÇK Son-Test Puanlarına ilişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Son-test	Deney	22	8.91	3.77	2.86	42	0.01
	Kontrol	22	11.86	3.04			

Tablo 4’teki verilere bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin MPÇÇK’den aldıkları ortalamalar göre, deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ($t = 2.86$, $p < .05$).

Daha sonra deneysel çalışmalarda koşullar arasındaki farkların ortadan kaldırılması ve ortak değişkenin hata varyansını düşürmesi nedeniyle daha güvenilir sonuçlar elde edilmesi (Şenyurt, 2016) bakımından tek faktörlü kovaryans analizi (Ancova) de yapılmıştır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubuna ait Problem Çözme Becerisi Son Test Başarı Puanlarının Ancova Testi Karşılaştırması

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	20.794	1	20.794	1.808	.186
Grup	100.682	1	100.682	8.753	.005
Hata	471.615	41	11.503		
Toplam	5335.00	44			

Tablo 5 incelendiğinde ön-testin gruplar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir ($F(1, 41) = 1.808$; $p = .186$). Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi son-test ortalama puanları incelendiğinde ise, iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($F(1,41) = 8.75$, $p < .05$).

Üçüncü Alt Probleme ait Bulgular

Öğrenci görüşlerini almak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda toplam altı soru bulunmaktadır. Türnüklü’e (2000) göre, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacıya görüşme esnasında kolaylık sağlar (s. 544). Araştırmacı yapacağı görüşmede konu ile ilgili görüşme formu hazırlar ve görüşmenin ilerleyen dakikalarında ihtiyaç duyarsa gerekirse alt sorular ile görüşmeye yön verip görüşme yapılan kişiden yanıtlarını detaylandırılmasını istediği soruları genişletebilir.

Birinci Soru ile ilgili Bulgular

Görüşme formunda yer alan birinci soru “Matematik dersinde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?” şeklindedir. Öğrencilerden alınan cevaplara göre matematik dersinde yapılan etkinlikler; balon etkinliği, çarkıfelek, matematik kitabı, pipet etkinliği şeklindedir.

Öğrencilerden alınan cevaplar incelendiğinde, matematik derslerinde yapılan etkinlikler sorusuna öğrencilerden üçünün pipet etkinliği, ikisinin balon etkinliği ve çarkıfelek etkinliği ve birinin de hem çarkıfelek etkinliği hem de pipet etkinliği cevabını verdiği görülmüştür. Öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Matematik dersinde materyal u... balon etkinliği, matematik kitabı ve çarkıfelek yapıyoruz. (1.öğrenci)

Öğretmenimiz bize sayıları kesti onlarla, pipetlerle etkinlik yaptık. (2.öğrenci)

Mesela toplama çıkarma yapıyoruz pipetlerle etkinlik yapıyoruz. (3.öğrenci)

Öğretmenim bana pipetle çalışmalar yapıyor. Eğlenceli ben çok beğeniyorum. (4.öğrenci)

İu... şey mesela pipetlerle umm.. sayma şeyini yapıyoruz. Çark çeviriyoruz. Ondan sonra toplamayla çıkarma oluyor ama normal sayıyla yazarak sayıya yapmıyoruz. Böyle öğretmenimiz bir faaliyetle yapıyor. Ondan sonra kalemle yapıyoruz toplama çıkartma. Kalemle yazarak yapıyoruz. Ondan sonra kâğıda yazıyoruz. Böyle bölmede bölüyoruz. Öğretmenimiz bir kâğıdı böldü ondan sonra birleştirince bir bütün oluyor. Ondan sonra yine bölüyoruz. Bıs bıs makasla yine bölüyoruz. Yine bölünüyor. (5.öğrenci)

İkinci Soru ile ilgili Bulgular

Görüşme formunda yer alan ikinci soru “Bu etkinliklerden en çok hangisini seviyorsunuz?” şeklindedir.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin en sevdiği etkinliğin pipet etkinliği olduğu görülmektedir. En az sevilen etkinlik ise balon etkinliği olmuştur. Pipet materyali kullanılarak işlenen derse karşı olumlu yaklaşımları ve öğrencilerin matematik dersinde etkinlik yapılmasını çok sevdiğini görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Bu etkinliklerden en çok balon etkinliğini seviyorum. (1.öğrenci)

En çok kesilen sayıları seviyorum ve pipetler. (2.öğrenci)

Yani en çok sevdiğim yok, normalde hepsini çok seviyorum. (3.öğrenci)

En çok öğretmenimin bana pipetle yaptığını seviyorum. (4.öğrenci)

Hepsini. (5.öğrenci)

Üçüncü soru ile ilgili Bulgular

Öğrencilere sorulan üçüncü soru “Sınıf içinde kullandığınız materyali dersi anlama konusunda etkili buldunuz mu?” şeklindedir.

Öğrenci cevaplarının tamamı matematik dersinde kullanılan materyalin dersi anlama konusunda oldukça etkili olduğu yönünde olmuştur. Öğrencilerden alınan cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Evet, çok etkili buldum. (1.öğrenci)

Buldum. (2.öğrenci)

Evet, çok buldum. (3.öğrenci)

Çok buldum. (4.öğrenci)

Evet. (5.öğrenci)

Dördüncü Soru ile ilgili Bulgular

Öğrencilere sorulan dördüncü soru “Materyalin olumlu yanları nelerdir?” şeklindedir. Cevapların içerik analizine göre oluşturulan öğrenci görüşlerine ait frekans ve yüzde değerleri tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Görüşme Formunun 4. Sorusu için Belirlenen Frekans ve Yüzde Değerleri

Materyalin Olumlu Yönleri	Frekans
Öğrenmek	5
Eğlenmek	3
Yapmak	2
Hafızamızı Geliştirmek	1
Keşfetmek	1

Tablo 5’deki veriler incelediğinde, genel olarak öğrencilerin geliştirilen pipet materyali kullanılarak işlenen matematik dersine karşı olumlu duygular besledikleri, dersin bu şekilde eğlenceli geçtiğini (% 60) ve materyalin hafızalarını güçlendirdiğini belirtmişlerdir (% 20). Aynı zamanda pipet materyalinin onlara keşfetme imkânı kazandırdığını (% 20), eğlenerek öğrendiklerini açıklamışlardır (% 100). Öğrencilerden alınan cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Olumlu yanları öğreniyoruz, yapıyoruz, eğleniyoruz. (1.öğrenci)

Eğlenceli olması, öğrenmemiz ve daha çok şey yapmamız. (2.öğrenci)

Hem öğrenmediğimiz şeyleri öğreniyoruz hem de hafızamız daha çok gelişiyor. (3.öğrenci)

Hem eğlenceli hem de öğreniyoruz. (4.öğrenci)

Birçok şey öğrenmemiz, iyi çalışmamız, iyi toplama ve çıkarma öğrenmemiz. Güzel şeyler öğrenmemiz ve keşfetmemiz. (5.öğrenci)

Beşinci Soru ile ilgili Bulgular

Öğrencilere sorulan beşinci soru “Materyalin olumsuz yanları nelerdir?” şeklindedir.

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelediğinde, öğrencilerin pipet materyalinin herhangi bir olumsuz yanının olmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerden alınan cevaplar aşağıda sunulmuştur:

Yok. (1.öğrenci)

Yok. (2.öğrenci)

Yani yok. (3.öğrenci)

Hiç yok. (4.öğrenci)

Hiçbir şey. (5.öğrenci)

Altıncı soru ile ilgili bulgular

Öğrencilere sorulan altıncı soru “Diğer derslerde de materyal kullanılmasını istiyor musunuz?” şeklindedir.

Öğrenci görüşleri incelediğinde, öğrencilerin diğer derslerde de materyal kullanılmasını ister misiniz sorusuna genel olarak aynı yanıtı verdikleri ve diğer derslerde de materyal kullanmasını istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aşağıda gösterilmiştir:

Evet. (1.öğrenci)

Çok isterdim. (2.öğrenci)

Evet. (3.öğrenci)

Çok istiyorum. (4.öğrenci)

Evet. (5.öğrenci)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin “Toplama” ve “Çıkarma” kazanımlarını kazanmalarına yönelik pipet, sayı ve sayısal simgelerden oluşan materyalin toplama ve çıkarma konusuna dair matematik problemi çözme becerilerine etkisi hem nicel hem de nitel desenler bir arada kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri alınarak geliştirilen materyal yarı deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilköğretim 1. sınıf matematik dersine ait “Toplama” ve “Çıkarma” kazanımları için araştırmacılar tarafından geliştirilen materyalin matematik problemi çözme becerisine katkı sağladığı görülmektedir. Ön-test puanları arasında istatistiksel bir fark bulunmayan iki grubun son-test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı fark tespit edilmiştir. Son-test puanları grupların kendi içinde karşılaştırıldığında her iki grupta da bir artışın olduğu görülmüştür, ancak bunlardan sadece deney grubundaki artış anlamlı bir fark oluşturmuştur. Diğer bir deyişle, araştırma sonunda matematik problemi çözme becerilerine yönelik olarak hazırlanmış bir materyal ile desteklenmiş matematik öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenci puanlarının, ilkokul 1. sınıf matematik dersi programının öngördüğü şekildeki yürütülen kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın birinci ve ikinci problemine ait bulgular, geliştirilen materyal ile işlenen derslerin mevcut programa göre işlenen derslere göre öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla paralellik taşımaktadır. Öğrenme öğretme sürecinin başarılı olabilmesi bu süreçte kullanılacak uygun yöntem ve tekniğin seçimi, öğretmenlerin çocukların yaşı ve gelişim düzeylerine hangi yöntem ve tekniğin uygun olabileceğine ilişkin teknik bilgiye sahip olmaları ile mümkündür (Özyürek, Çavuş, 2016; s. 2160). Bu amaçla hazırlanan materyalin fiziksel görüntüsünün ve işlevinin 1. sınıf düzeyine uygunluğu konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada materyal ile desteklenmiş matematik öğretimi, öğretmenlerin programda herhangi bir değişiklik yapmadan materyali etkili bir biçimde kullanmaları ilkesine dayanmaktadır.

Küçük yaş grubu öğrencilerinin somut materyaller ile öğrenmesinin daha etkili olduğu düşünüldüğünde çocukların motivasyonlarını da arttırması açısından materyal kullanılması etkili olabilir. Böylece öğrencilerin işlenen konuyu eğlenerek ve severek öğrenmeleri sağlanabilir. Sınıf, yalnızca bilgilerin öğrencilere aktarıldığı bir ortam değildir. Öğrenmenin, öğrenci faaliyetleriyle gerçekleştirildiği, eleştirme, düşünme, problem çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir ortamdır (Şahin ve Eraslan, 2018; Şaşan, 2002; s. 49; Teyfur, 2011; s. 142, Altıntaş ve Sidekli, 2017). Bilhassa ilkokul çağındaki çocukların uzun süre hareketsiz durmaları beklenemez, bu nedenle öğretmenler çocukları içine kattığı çeşitli eğitsel oyunlar ve materyaller ile öğrenmeyi kolaylaştırabilirler (Yörükoğlu, 1993). Öğrenmeyi kolaylaştıran bu etkenler materyaller ile zenginleştirildiğinde öğrenmenin daha kalıcı hale gelebileceği söylenebilir. Dolayısıyla matematiğin soyut halden somut hale geçişini sağlayan materyaller öğrencilerin bilgi edinim sürecine olumlu yönde katkı sağlar.

Türkiye’de 2000-2012 yılları arasında yapılmış olan 57 araştırmadan elde edilen verilere göre, materyal kullanılarak yapılan öğretimin Cohen’in (1992) sınıflaması baz alındığında akademik başarıya olumlu etkisinin olduğu gözlemlenmiştir (Kablan vd., 2013; s. 1630). Böylece, sınıf ortamında eğitim materyalinin kullanılmasının akademik başarıya güçlü bir katkısı olduğu sonucuna varılabilir. Ulusal alan yazınlarına dayalı olarak elde edilen bu sonuç uluslararası düzeyde yer alan birçok çalışma ile de desteklenmektedir (Clements, 1999; Lowry, 1999; Mantei, 2000; Olkun, 2003; Blalock ve Montgomery, 2005; Audrey, 2008). Suydam ve Higgins (1977) ile Sowell (1989) matematikte materyal kullanımıyla ilgili çalışmaları meta-analiz yöntemiyle incelenmiş ve materyal kullanılan sınıfın kullanılmayan sınıfa göre akademik başarı açısından daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, öğrencilerin derse katılım isteklerinin arttığı, dersten daha fazla verim ve keyif aldıkları üzerine yoğunlaşmıştır. Bu gibi materyallerin öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, işlenecek konu ile ilgili dikkatlerini çektiği ve bu durumun da daha iyi bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir.

Aydoğdu ve Ayaz (2008), matematik dersinde öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılmasına yönelik yapmış oldukları çalışma sonucunda öğrencilerin öğretmenleriyle beraber yaptıkları çalışmalardan daha fazla zevk aldıklarını ve bunun sonucunda matematik ve problem çözmeye karşı olumlu hisler beslediklerini ifade etmişlerdir. Matematik problemi çözme konusunda orta seviyede olan öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla yapılan sorulardan daha fazla zevk aldıklarını görmüşlerdir.

Bozkurt ve Akalın (2010) derslerde materyal kullanılarak, dersi sıkıcılıktan kurtarıldığını, ders işleniminin daha eğlenceli hale gelebildiğini, zamanın verimli kullanılmasını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, deney grubunda yer alan öğrencilerin dersi ilgi ile dinledikleri ve dikkat düzeylerinin de oldukça yüksek olduğu araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Verilerden elde edilen bulgular ışığında, deney grubunda uygulanan materyal ile desteklenmiş matematik öğretiminin yalnızca ilgili müfredata dayalı öğretimin yapıldığı ders içeriğinden daha etkili ve daha keyifli olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Moyer (2001) öğretmenlerin somut materyal kullanımını oldukça eğlenceli bulduklarını tespit etmiştir. Aynı şekilde, Ünlü (2017) matematik derslerinde materyal kullanımı hakkında matematik öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Bazı öğretmen adayları materyal kullanımının dersi daha eğlenceli kılarak, öğrencilere matematiğe sevdirmede faydalı olduğunu bildirmişlerdir. Görüşme formundan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin geliştirilen pipet materyali ile matematik öğretimi yapılan derse karşı daha ilgili oldukları ve dersten zevk aldıkları tespit edilmiştir.

Kutluca ve Akın (2013), somut materyallerle matematiğin öğretilmesine yönelik olarak hazırlanmış oldukları dört kefeli cebir terazisi ile tam sayılar konusunun öğretimi konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Araştırmaları sonucunda matematiksel kavramların öğretiminde veya öğrenilen kavramları somutlaştırılmasında dört kefeli cebir terazisi materyalinin etkili olduğunu, öğrenci merkezli olarak uygulandığını, öğrencilere analitik düşünme becerisi kazandırdığı ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, öğrencilerin materyal ile işlenen matematik dersinden keyif aldıkları, eğlendikleri ve matematiğe karşı ilgilerinin arttığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu gibi materyallerle ders işlerken konuyu daha iyi anladıkları, öğrenmekten zevk aldıkları görülmüştür. Tüm bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen pipet materyalinin matematik öğretiminde etkili kullanılacak bir materyal olduğu savunulabilir. Ayrıca, öğretmenlerin, farklı derslerde sınıfta kullanabileceği aynı anda çok sayıda duyu organına hitap edebilecek bunun gibi çeşitli materyaller araştırılabilir ve etkisi incelenebilir. Benzer materyaller ileriki sınıflar için de geliştirilerek kullanılabilir. Bu gibi çalışmalar ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde de gerçekleştirilebilir. Öğretmenlere verilecek materyal kullanımına yönelik hizmet içi eğitimlerle matematik derslerinin daha verimli bir şekilde işlenmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkaya, A. O. (2008). *6. sınıf matematik ders öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, S. & Sidekli, S. (2017). Çarpma işlemi öğretiminde napier çubukları kullanımı: birleştirilmiş sınıflar, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 14-21.
- Audrey, R. M. Q. (2008). Utilizing power point presentation to promote fall prevention among older adults. *The Health Educator*, 40(1), 46-52.
- Aydoğdu, M. & Ayaz, M. F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3(4), 588-596.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Blalock, M. G. & Montgomery, R. D. (2005). The effect of power point on student performance in principles of economics: An exploratory study. *Journal for Economics Educators*, 5(3), 1-7.
- Bozkurt, A. & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştiriminin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü, *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-56.
- Briggs L. (1986). *Learning How to Ask*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-59.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- Clements, D. H. (1999). Concrete manipulatives, concrete ideas. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 45-60.
- Dienes, Z. (1967). A Theory of mathematics-learning. In F. J. Crosswhite, et al. (Eds.). (1973). *Teaching mathematic: Psychology foundations*. Worthington, Ohio, Charles A. Jones Pub. Co.
- Doğan, U. & Kert, S. B. (2016). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.
- Duru, A. & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Ekici, G. (2003) *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Fraeklen, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gurbetoğlu, A. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, <http://agurbetoglu.com/bilimselarastirma.html> adresinden 06 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Güven, S. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin kazandırdığı yeterlikler yönünden değerlendirilmesi (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 165-179.
- Güven, G. (2016). *3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kablan, Z., Topan, B. & Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1629-1644.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kennedy, L. M. & Tipps, S. (1994). *Guiding children's learning of mathematics*. Belmont, Ca: Wadsworth Pub.
- Lowry, R. B. (1999). Electronic presentation of lectures effect upon student performance. *University Chemistry Education*, 3(1), 18-21.
- Mantei, E. J. (2000). Using internet class notes and PowerPoint in physical geology lecture. *Journal of College Science Teaching*, 29(5), 301-305.
- MEB. (2009). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı. Ankara.
- Meşin, D. (2008). *Yenilenen altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 175-197.
- Özdemir Yetkin, E. İ. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının matematik öğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 362-373.
- Özyürek, A. & Çavuş, Z. S. (2016). İlkokul öğretmenlerinin oyunu öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2157-2166.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaiuation*. London: Sage Pub, 108.
- Peker, M. & Halat, E. (2008). İlköğretim I. kademe matematik programının eğitim durumları boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Sağlık, N. (2007). *Pilot uygulamaları yürütülen ilköğretim matematik programına yönelik etkinliklerin bazı geometri konularının öğretimi üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sowell, E. J. (1989). Effects of manipulative materials in mathematics instruction. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(5), 498-505.

- Suydam, M. N. & Higgins, J. L. (1977). Activity-Based learning in elementary school mathematics: Recommendations from research. ERIC Center for Science, Mathematics, and Environmental Education, Columbus, Ohio.
- Şahin, N. & Eraslan, A. (2018). İlkokulda model oluşturma etkinlikleri nasıl uygulanmalı?, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 99-117.
- Şahin, S., Gençtürk, E. & Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.
- Şenyurt, A. Y. (2016). Kovaryans analizi (ANCOVA). H. Coşkun & H. M. Paksoy (Ed.), *Bilimsel araştıma yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Tekindal, S. (2015). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Teyfur, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin uyguladığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimi uygulamalarına etkisinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 139-164.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Ünlü, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim materyali kullanımına ilişkin görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education*, 13(1), 10-34.
- Van Blerkom, M. (2009). *Measurement and statistics for teachers*. New York: Routledge.
- Yıldırım, A. & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Learning, as a result of experience, is a relatively permanent change in behavior that occurs in behavior; it is stated that behavioral changes that are caused by illness, fatigue or drug effects are not be learning. Primary education period, it covers the age range in which students are in a period of concrete learning. Students need concrete objects to increase the permanence of the subjects they learn and increase the efficiency of the lessons. Students gain more efficiency from courses they have touched, seen, or acted upon. Mathematics is an abstract field in terms of the subjects it contains. For this reason, the subjects in the mathematics class need to be concretized using various materials. In mathematics, when problem-solving skills are acquired to student, the subject must first be made concrete in the student's mind. The meaning of the problem by the student is the first step of the solution step. For this reason, activities and materials should be prepared for the development of problem solving skills of the students during the education and training process, and active participation of the students should be ensured. It is argued that the interview is the most common data collection method used in the social sciences and because it is a highly effective method of obtaining information about individuals' experiences, attitudes, opinions, feelings, and beliefs. The aim of this study is to determine whether the material prepared to improve the problem-solving skills of the first grade students in the primary mathematics course has an effect on student achievement. The study sought to answer the questions: Is there a statistically significant difference between the problem-solving skill post-test scores of the experimental and the control groups? and What are the expressions of the course group with the material prepared according to the students' problem solving skills?

Method

In this research qualitative and quantitative research designs are used together. The study is quasi-experimental models with a model of the pre-test, post-test with control. The study was carried out with the first grade students in a primary school in Antakya of Hatay province in 2016-2017 academic years. It was studied with a total of 44 students, 22 in the experimental group and 22 in the control group in this study. For the research, "Addition" and "Subtraction" subjects were selected. For

this purpose, a material and mathematic problem solving skill working paper was prepared. The prepared material was applied 10 hours in the experiment group. As a result of the reliability calculation in the pilot application for the mathematic problem solving skill working paper, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as $\alpha = 0.703$. According to Büyüköztürk (2016), the reliability coefficient of 0.70 or higher is considered sufficient for the reliability of the test. This test was applied as pre- and post-test for the experiment and control group. In analysis and interpretation of data; t-test and ANCOVA test were used. Then 5 students from the experimental group were selected by means of unselected sampling and interviews were made. The interview was conducted using semi-structured interview form from qualitative research designs.

Result and Discussion

t-test and ANCOVA test were used for analysis and interpretation of data. When the post-test scores of two groups with no significant difference between the pre-test scores were examined, a significant difference was found in favor of the experimental group according to the results of t-test and ANCOVA test. It is observed that the students who have been taught mathematics with the pipette materials have enjoyed the course and found the course enjoyable and fun. In this study, it was observed by the researchers that the students in the experimental group attended the course with interest and had a high level of motivation. Then, 5 students from the experimental group were randomly selected and interviewed. Students' opinions about the material were taken via using semi-structured interview form from qualitative research designs. According to the findings obtained from the interview form, it was determined that the students developed a positive attitude towards the mathematics lesson that was processed with the developed material. The findings of the research revealed that the mathematics teaching supported by the material applied in the experimental group was more effective and more enjoyable than the course content in which only instructional teaching was used. It has been observed that the results obtained from both quantitative and qualitative data support each other. According to the results obtained from the research, it was found that there is a significant difference in favor of the experimental group.



İlk Mezunlarını Verme Sürecinde 4+4+4 Eğitim Sistemini Yeniden Değerlendirmek¹

Yücel KABAPINAR², Emel ÇİLİNGİR ALTINER^{3*}, Tolga TOPÇUBAŞI⁴, Ümran ATABAŞ⁴, Buket KARADAĞ⁴

Öz

Bu araştırma, ilk mezunlarını verme sürecinde 4+4+4 eğitim sistemini yeniden değerlendirmek, bununla birlikte okula erken yaşta başlayan (60-66 ay) çocukların eğitim sürecindeki durumları ile ilgili bilgiler edinmek amacıyla yapılan bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada diğer araştırmalardan farklı olarak 4+4+4 eğitim sisteminin ilk mezunları olacak olan 4. sınıf öğrencileri ile ikinci mezunları konumunda bulunan 3. sınıf öğrencileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yanı sıra sürecin en yakın gözlemcileri olan velilerin görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinden seçilen bazı devlet ve özel okullarında görev yapmakta olan ve sınıflarında okula erken yaşta başlamış öğrenciler bulunan 27, 3 ve 4. sınıf öğretmeni ve çocuğunu okula erken yaşta başlatmış 21 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 12 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bundan başka 16 sınıf öğretmeni ile çocuğu okula erken yaşta başlamış 21 veliye ise açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okula erken başlayan çocuklarla okula zamanında başlayan çocuklar arasında bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve kişiler arası iletişim anlamında farklar olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte çocuğunu erken yaşta okula gönderen velilerin çocuğunun bu durumdan görece pişman oldukları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

4+4+4 eğitim sistemi,
İlkokul mezunları,
Öğretmenler,
Veliler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.01.2018

Kabul Tarihi:20.03.2018

E-Yayın Tarihi: 11.07.2018

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 11-14 Mayıs 2016 tarihlerinde düzenlenen XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi ABD, Türkiye, ykabapinar@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6039-0096>

³ *(Corresponding Author) Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf eğitimi ABD, Türkiye, ecilingir@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8085-553X>

⁴ Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, tolga.121@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4660-8903>
atabasumran@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4720-0566>, karadagbuket@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1177-5309>

Re-Evaluating the 4+4+4 Education System in the Processing of the First Graduates

Abstract

This research is a case study aiming to re-evaluate the 4+4+4 system at the process of graduating its first students and to get information about the educational process of children who started to school at their early ages (60-66 months). At this study, unlike other researches, the effects on the 4th and 3rd grade students, who are going to be the first graduates of the 4+4+4 education system, are examined. In addition to the teachers, the views of the parents who are the closest observers of the new system are also included in this study. The research group of the study is consisted 27 3rd and 4th grade teachers who work in public and private schools and have students starting school at early ages in Istanbul, and 21 parents whose children started to school at an early age. Study is conducted with semi-structured interviews with 12 teachers and questionnaires consisting of open-ended questions answered by 16 teachers and 21 parents. As a result of the study, significant difference is detected at the cognitive, emotional, psychomotor and interpersonal communication skills of children who started school early ages and children who started at school in 66 months and over. Furthermore, most of the parents who let their children start to school in the early ages are observed to regret their decision.

Keywords

4+4+4 education system,
Elementary of graduates,
Teachers,
Parents

Article Info

Received: 01.05.2018

Accepted: 03.20.2018

Online Published: 07.11.2018

Giriş

Her insanın kendine özgü bir hedefi, değeri, inancı ve deneyimleri vardır. Bu özellikleri yoluyla kendine bir tutum belirler, hayatı anlamaya ve yorumlamaya çalışır. İnsanın hayattan beklentilerinin olması, bir tutumunun olması onun bir felsefesi olduğunu gösterir. Nasıl bir insanın felsefesi varsa, ülkelerin, kurumların, toplulukların da bir felsefesi vardır. Her kurum, kuruluş veya ülke felsefesini, kendi içinde barındırdığı insanlara aktarmak, onların tutumunu etkilemek amacıyla çeşitli yollar kullanır. Bunlardan birisi de eğitimidir. Bir ülkenin eğitim felsefesi o ülkenin yöneticilerinin belirlediği eğitime yön veren amaçlarının nasıl şekilleneceğine ve eğitim uygulamalarına kılavuzluk eden bir alandır (Fidan ve Erden, 1998; s.106). Eğitim felsefesinin, eğitimi yönlendirici ve hangi amaca göre insanların nasıl yetiştirileceğine dair rehberlik edici yönleri vardır. Dolayısıyla çağın gerektirdiği teknolojideki, bilimdeki, sanattaki ve toplumsal alandaki gelişmeler ve ilerlemeler ile birlikte ülke politikaları ve ülkedeki tüm sistemler de etkilenmektedir. Nitekim bu hızlı gelişim ve ilerlemelerle birlikte eğitimin amacı da güncellenmiştir. Günümüzde eğitim kurumlarının genel olarak ortak amacı; bilimsel, teknolojik ve sosyal değişmelere ayak uydurabilen ve bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sosyal yönlerden gelişmiş bireyler yetiştirmektir (Aybek ve Arslan, 2015). Bu yüzden birçok ülke çağa ayak uydurmak adına eğitim sistemlerini yenilediği gibi Türkiye de 2012 yılında eğitim sisteminde yaptığı değişiklikle yeni bir döneme girmiştir. Bu dönemdeki uygulama şu şekilde değiştirilmiştir: Zorunlu eğitim 12 yıldır ve 4+4+4 şeklindedir. Böylelikle öğrencilerin eğitim sürelerini yükseltmeyi amaçladıklarını belirten Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2012a; s. 3) aynı zamanda bu yeni güncellenmiş eğitim uygulamasının bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacağını ifade etmiştir.

Öğrencilerin 2012 öncesindeki eğitim sistemiyle ülkedeki genç nüfusu gerekli bilgi ve becerilerle donatmanın mümkün olmadığından hareketle ortaya çıkan 4+4+4 eğitim sistemiyle öğrencilerin ilkokula başlama yaşları da değiştirilmiş ve artık 60-66 aylık öğrencilerin ilkokula başlama dönemi ortaya çıkmıştır. 21.07.2012 tarihinde çıkarılan resmi gazetede yayınlanmış, MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilgili maddesi şu şekildedir:

İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenlen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da Kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenlen veya zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir (MEB, 2012b, md. 15).

Bu yönetmelikle birlikte 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci yaş grupları dikkate alınmadan farklı yaş gruplarındaki (60-66 ay, 72 ay) öğrenciler aynı sınıfta eğitim-öğretim almaya başlamıştır. 1983-1985 eğitim-öğretim yılında beş yaş çocuklarının ilköğretime alınmaları denenmiş ve bu uygulama başarısız olmuştur (Kartal, 2013). Bu bilinçle çocuğunu erken yaşta okula göndermek istemeyen 70.861 veli 2013 yılında sağlık raporu olarak çocuğunu ilkokula başlatmamıştır [Eğitim Reformu Girişimi (ERG), 2013]. Çocuğu için böyle bir rapor almak istemeyen aileler ise çocuğunu okula göndermeye mecbur bırakılmıştır. Sistemin değişmesiyle ortaya çıkan yeni yasaya göre, 66 ayını doldurmasına rağmen okula başlamayan raporsuz öğrencilerin ailelerine, çocukların okula gitmediği gün başına 15TL para cezası uygulanmasına karar verilmiştir.

Bu yasalar neticesinde farklı yaş gruplarının aynı sınıfta olması mecburi bir hal almıştır. Bu durum farklı gelişim özelliklerine sahip öğrencilerin aynı ortamda eğitim almalarını ve aynı değerlendirme süreçlerine maruz kalmalarına neden olmuştur. Örneğin; Senemoğlu (2011) çocuklarda altı yaş ve üzeri yaşlarda küçük kas gelişimlerinin ve ince kas koordinasyonlarının tamamlanacağını belirtmiş ve bu tür becerileri gerektiren etkinlikleri kolayca yapabildiklerini ifade etmiştir. 4+4+4 ile birlikte 60-66 ay grubu öğrencilerin bu gelişim dönemine erişemedikleri için diğerlerine göre daha geride kalacakları düşünülmektedir.

Son yıllardaki 4+4+4 eğitim sistemini inceleyen araştırmalara bakıldığında Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin (2014), ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte yaşadıkları sorunları değerlendirilmeyi amaçladıkları çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin birçok uyum, hazır bulunuşluk, ders ve disiplin problemleri yaşadıkları belirtilmiştir. 60-66 aylık öğrencilerin okula hazır bulunuşlukta sosyal uyum düzeylerinin incelendiği bazı çalışmalarda farklı yaş grupları arasında uyum açısından anlamlı farklılıklar bulunmuş ve uyum sorunu en fazla 60-66 aylık ile 67 ve üzeri aylık çocukların birlikte eğitim gördüğü sınıflarda tespit edilmiştir (Kahramanoğlu, Tiryaki, Canpolat, 2015; Canbulat, 2017). Bir diğer araştırma sonucunda ise öğretmenler, yeni sisteme hazırlık yapılmadan geçildiğini, bu eksiklik yüzünden farklı yerlerde aksaklıklara sebep olduğunu, farklı yaş grubundaki öğrencilerin farklı sorunları olduğunu, öğrenciler içinde dezavantajlı grupların oluştuğu, dezavantajlı başlayan çocukların fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal hazır bulunuşluk açısından farklı sorunlar yaşadıklarını ve okuma yazma öğrenimi için temel olan becerileri tam olarak gösteremediklerini belirtmişlerdir (Uzun ve Alat, 2014).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle 4+4+4 eğitim sisteminin eğitim hayatına geldiği ilk yıllarla ilgili olduğu ve özellikle 1. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu çalışma ile 2015-2016 eğitim öğretim yılında ilk mezunlarını verecek olan 4+4+4 eğitim sistemine yeniden bakılarak dördüncü sınıf ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin ve çocuğunu erken yaşta okula göndermiş velilerin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okula erken başlayan çocukların (60-66 ay) potansiyellerinin (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, iletişim ve sosyal ilişkiler) 72 ay ve üzerindeki çocuklar ile karşılaştırma sonuçları nasıldır?
2. Okula erken başlayan çocuklarda karşılaşılan ilginç durumlar (öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili olarak daha önceki yıllarda karşılaşmadığı durumlar, velilerin varsa daha büyük çocuklarında karşılaşmadığı durumlar) nelerdir?
3. Velilerin çocuklarının bugünkü durumlarını düşündüklerinde verdikleri karara ilişkin düşünceleri nasıldır?
4. Velilerin çocukların okula erken yaşta başlamasından dolayı oluştuğunu düşündükleri bir olay ya da durum varsa nasıldır?
5. Velilerin bir çocukları daha olsa/ varsa onu da 5 ile 5.5 yaş aralığında okula erken kayıt ettirmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

İlkokul düzeyinde ilk mezunlarını verme sürecinde 4+4+4 eğitim sistemine yeniden bakmak amacıyla yapılmış bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir konuyu kendi gerçekleştirdiği çevresinde tüm yönleriyle, derinlemesiyle ve sistematik bir şekilde inceleyen bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; s. 277).

Araştırma Grubu

2015-2016 eğitim öğretim yılında devlet ve özel okullarında görev yapmakta olan ve sınıflarında okula erken yaşta başlamış öğrenci bulunan 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan okula erken yaşta başlamış öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme çeşidi ilkelerine göre seçilen çalışma grubunda 27 sınıf öğretmeni ve 21 veli bulunmaktadır. 27 sınıf öğretmenin 17'sine anket formu uygulanmış, 10'u ile ise görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 17'si kadın 11'i erkektir. Bu sınıf öğretmenlerin dokuzu 40 yaş ve üstü, altısı 36-40 yaş arası, dördü 31-35 yaş arası, dördü 26-30 yaş arası ve dördü ise 20-25 yaş arasındadır. Öğretmenlerin mesleki kıdem yılları incelendiğinde sekizi 20 yıl ve üstü, ikisi 16-20 yıl arası, ikisi 11-15 yıl arası, dokuzu 6-10 yıl arası ve altısı ise 1-5 yıl arasındadır. Öğretmenlerin 22'si eğitim fakültesi mezunu, beşi diğer fakülte ve yüksekokullardan mezun olmuştur. Dört sınıf öğretmeni lisansüstü, 22 sınıf öğretmeni lisans, biri ise ön lisans mezunudur. On sınıf öğretmeni 4. sınıfı, 17 sınıf öğretmeni ise 3. sınıfı okutmaktadır. Bu öğretmenlerin dördü özel okulda, 23'ü devlet okulunda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak öncelikle öğretmen anket formu daha sonra görüşme ve veli anket formu kullanılmıştır. Görüşme ve anket sorularının elde edilmesi sürecinde araştırmacılar literatür tarayarak soru havuzu oluşturmuştur. Bu soru havuzundan uzman görüşleri alınmış elemeler yapılarak görüşme ve anket soruları 8 soruya indirgenmiştir. Bunun yanında veliler içinse 4 sorudan oluşan bir anket elde edilmiştir. Bu elemeler soruların anlaşılabilirliğine, açıklığına, araştırmanın amacına hizmet edip etmemesine göre yapılmıştır. Daha sonra bu görüşme ve anket soruları uzman görüşleri alınıp son hali verilerek araştırmacılar tarafından öğretmenlere sunulmuştur. Sorulardan anlaşılmayan noktaları belirlemiş ve tekrar bir araya gelerek gerekli düzeltmeler yapılmış ve nihai görüşme ve anket formuna ulaşılmıştır.

İşlem

Soruların son hali ile 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki biri özel üçü devlet okulu olmak üzere 4 farklı okula gidilerek uygulama süreci başlamıştır. Her bir araştırmacı bir okulda görev alarak yaklaşık 5-6 öğretmene görüşme yapmış ve anket formunu uygulamış, her bir okuldaki yaklaşık 5 veliye ulaşılarak anket formunun yapılmasını istemiştir. Elde edilen veriler tüm araştırmacılar tarafından bir araya getirilerek transkriptleri yapılmış ve analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bir araya getirilerek veri analizi sürecine başlanmıştır. Ses kayıt cihazında bulunan görüşme verileri yazıya geçirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle araştırmacılar bir araya gelmiş, transkript edilmiş veriler üzerinde kodlamalara yaparak temalar oluşturmuşlardır. Bunun ardından söz konusu sınıflandırma sistemi kullanılarak anket formuna, görüşme sorularına ve veli anketine verilen yanıtlar araştırmacılar arasında değiştirilerek çözümlenmiş veriler bir kez de diğer araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlamalar arasındaki tutarlılık hesaplanmıştır. Bunun sonucunda açık uçlu anketin tutarlılığı 0.92, görüşmenin tutarlılığı 0.88, veli anketinin tutarlılığı da 0.90 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre yapılan analizin iç güvenilirliği sağladığı söylenebilir. Bu veriler sunulurken kullanılan ÖA 'Öğretmen Anketi', ÖG 'Öğretmen Görüşmesi', VA ise 'Veli Anketi' anlamına gelmekte olup, yanlarında sunulan rakamlar ise öğretmenlere ve velilere kodlama sürecinde verilen numarayı göstermektedir.

Bulgular

Okula erken başlayan çocukların (60-66ay) potansiyellerinin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, iletişim ve sosyal ilişkiler bakımından 72 ay ve üzerindeki çocuklarla karşılaştırmaları öğretmenlerden istenmiştir. Bu doğrultuda her bir boyuta göre anket ve görüşme sorularına verilen cevaplar şöyledir:

Bilişsel Boyutlar

Bu boyuta ilişkin anket form ile görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okula erken başlayan çocukların bilişsel potansiyelleri

Anket formdan elde edilen verilere göre (n=17)		Görüşme sorularından elde edilen verilere göre (n=10)	
Bilişsel Potansiyel	f	Bilişsel Potansiyel	f
Dikkat süreleri kısa	13	Akademik başarıları düşük	5
Akademik başarıları düşük	10	Zihinsel faaliyetlere katılım az	5
Zihinsel faaliyetlere katılım az	8	Dikkat süreleri kısa	3
Okuma yazma kötü	4	Okuma- yazma kötü	3
Zihinsel olarak algılamada sıkıntılı	1	Akademik anlamda diğerleriyle aynı seviyede	1
Nadir olarak küçük yaşlarda başarılı olanlar var	1	Matematik dersinde sıkıntı	1
Akademik başarıda sorun yaşanması	1	Algılamada sıkıntılı	1
Soyut düşünmede zorlananlar var	1	Yorum yapamama	1
Toplam	39	Toplam	20

Tablo 1’de öğretmenlerin okula erken başlayan öğrencilerin bilişsel anlamdaki potansiyelleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan anket çalışmasında ortaya çıkan verilere göre öğrencilerin bilişsel potansiyelleriyle ilgili en sık söylenen görüşler “*Dikkat süreleri kısa*”, “*Akademik başarıları düşük*”, “*Zihinsel faaliyetlere katılım az*” ve “*Okuma yazma kötü*” boyutlarıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin bilişsel potansiyelleriyle ilgili benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu boyutlara benzer olarak “*Akademik başarıları düşük*”, “*Zihinsel faaliyetlerde geri*”, “*Dikkat sürelerinin kısa olması*” boyutları yer almaktadır. Öğretmenlerin okula erken yaşta başlayan çocukların bilişsel potansiyelleri ile ilgili anket ve görüşmelerde sıklıkla söylenen boyutlara bakarak ve benzer sonuçlardan yola çıkarak, okula erken başlayan çocukların diğer çocuklara göre genel anlamda akademik başarı olarak daha düşük olduğu, dikkat sürelerinin daha kısa olduğu ve derse katılımlarının daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durumla ilgili ÖA3 ve ÖG7 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖG7. Şimdi okula erken yaşta başlayan öğrenciler genel anlamda tabii ki başarısı düşük oluyorlar. Çünkü zihinsel olarak o olgunluğa erişmemişler. Dikkat süreleri kısa oluyor. Dikkatlerini toplamak cidden çok zor oluyor. Ayrıca derse katılımları da çok düşük.

ÖA3.

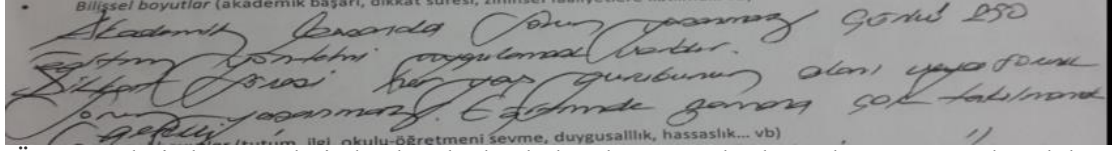
*Bilişsel boyutlar (akademik başarı, dikkat süresi, zihinsel faaliyetlere katılma... vb)
Bilişsel boyutta 72 ay üzerindeki çocuklar arasında en çok fark olacağı açıktır. Akademik başarıları 72 aya göre düşük ol-
sunlar, dikkat süresi daha az olmaktadır ve hep aynı oyunlara
istekleri, 72 aya göre derse katılım süresi azalmaktadır.*

Öğretmenlerimiz okula erken yaşta başlayan çocukların zihinsel olarak yeterli olgunluğa sahip olmadığını düşündüğü için diğer çocuklara göre dikkat süreleri ve algılamada sıkıntı yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan anketlerde okula erken yaşta başlayan öğrencilerin bilişsel potansiyelleri ile ilgili olarak olumsuz ifadelerin aksine olumlu görüşler de söylenmiştir. Öğretmenlerle yapılan ankette “Nadir olarak küçük yaşlarda başarılı olanlar var”, “Akademik başarıda sorun yaşanmaz” boyutları, öğretmenlerle yapılan görüşmede de “Akademik anlamda diğerleriyle aynı seviyede”

boyutları okula erken yaşta başlayan öğrencilerin akademik anlamda geri olmadığını ifade eden boyutlardır. Bu durumla ilgili ÖA16 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖA16.



Öğretmenlerin bu görüşlerinden hareketle okula erken yaşta başlayan her çocuğun da çok kötü durum da olduğunu söylemek doğru olmaz. Okuma yazmaya geçmede, algılamada sıkıntı yaşamayan öğrenciler de mevcuttur. Fakat bu öğrenciler bilişsel anlamda olmasa da farklı boyutlarda yaşadıkları sıkıntılar diğer boyutlarda dile getirilecektir.

Duyuşsal Boyutlar

Birinci problemin alt boyutlarından olan duyuşsal boyutlar hakkında yapılan anket ve görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okula erken başlayan çocukların duyuşsal potansiyelleri

Anket (N=17)		Görüşme Soruları (N=10)	
Duyuşsal Potansiyel	f	Duyuşsal Potansiyel	f
Diğer çocuklara göre daha duygusal olma	11	Diğer çocuklara göre daha duygusal olma	4
Daha fazla ilgi ve sevgi bekleme	9	Sürekli oyun oynama isteği	3
Sürekli oyun oynama isteği	5	Okula gelmek istememe	3
Başarısızlık duygusu yaşama	3	Daha çok anne baba isteme	2
Okula gelmek istememe	3	Öğretmenlerini seviyorlar	2
Aileden ayrılmak istememe	2	Özel okullarda bu sıkıntılar çözülüyor	1
Daha bebeksi ve çocuksu	2	Derse ilgileri az	1
Okula severek gelme	2	Öğretmen onlar için anne-baba gibi	1
Dersten sıkılma ve ilgisizlik	2		
Öğretmeni sevmeme	1		
Toplam	40	Toplam	17

Tablo 2’de öğretmenlerin okula erken başlayan öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan anket çalışmasında ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili en sık söylenen görüşler “Diğer çocuklara göre daha duygusal olma”, “Daha fazla ilgi ve sevgi bekleme” ve “Sürekli oyun oynama isteği” boyutlarıdır. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin duyuşsal özellikleriyle ilgili benzer görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu boyutlara benzer olarak “Diğer çocuklara göre daha duygusal olma”, “Daha fazla oyun istiyorlar” boyutları yer almaktadır. Öğretmenlerin benzer söylenen görüşlerinden yola çıkarak okula erken yaşta başlayan çocukların diğer öğrencilere göre daha duygusal ve ilgiye muhtaç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte okula erken başlayan öğrencilerin sürekli oyun oynamak istemeleri onların henüz oyun çağında olduklarının da bir göstergesidir. Bu durumla ilgili ÖA16 ve ÖG2 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖA16.

Duyuşsal boyutlar (tutum, ilgi, okulu-öğretmeni sevme, duygusallık, hassaslık... vb)
 Daha duygusal ve hassastırlar. Biraz daha fazla dâğınetırlar.
 Öğretmenlerine daha fazla yakın olmak istiyorlar.

ÖG2. Diğer öğrencilere nazaran daha duygusal oluyorlar. Oyunlarda arkadaşlarına daha çok kırılıp, küsüyorlar. Bunun dışında sürekli dersten çok oyun oynamaya karşı çok istekli oluyorlar.

Tablo 2 incelendiğinde hem anketteki hem de görüşmede biraz önce bahsedilen boyutların dışında daha az tekrarlanmış benzer boyutlar da vardır. Öğretmen anketlerinde ifade edilen “Okula gelmek istememe”, “Aileden ayrılmak istememe” boyutları ile öğretmen görüşmelerinde ifade edilen “Okula gelmek istememe”, “Daha çok anne baba isteme” bu benzer boyutlardandır. Öğretmenlerin yapılan anket ve görüşmelerinde bu durumla ilgili ifade ettikleri; okula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini gözler önüne sermektedir. Okula erken yaşta başlayan öğrenciler okula uyum sağlamakta zorlanarak ailelerinden ayrılmak istememektedirler. Bu durumlarla birlikte okula erken yaşta başlayan çocukların duygusal anlamdaki sıkıntılarının birisinin de öğretmenlere yapılan anketlerde üç öğretmen “Başarısızlık duygusu yaşama” olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlarla ilgili ÖA9 ve ÖG2 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖA9.

* Duyuşsal boyutlar (tutum, ilgi, okulu-öğretmeni sevme, duygusallık, hassaslık... vb)
 Öğrenci derse karşı ilgisi az olduğundan konuları tam olarak kavrayamamakta buna bağlı olarak motivasyonu düşmektedir. Derste sıkıldığı için okula gelmek istememektedir. Kendisinde düşük benlik algısı oluşturmaktadır. Bu süreçte başarı duygusunu tadamayan öğrenci ileriki dönemlerde eğitim aşamasında büyük zorluklar yaşamaktadır.

ÖG2. Bir öğrencim dersten her sıkıldığında ben annemi istiyorum diyerek ağlıyor. Annesini çok özlediğini, dersten sıkıldığını annesinin yanına gitmek istediğini söylüyor. Ben de bir kaç sefer annesini arayarak okula çağırdım, annesini görünce ona sarılarak eve gitmek istediğini, okuldan sıkıldığını söylemişti.

Bu durumlardan farklı olarak öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bir öğretmen okula erken yaşta başlayan öğrencilerin duygusal özellikleri ile ilgili; özel okulda okuyan öğrencilerin duygusal anlamda sıkıntı yaşamadığını, bu sıkıntının Milli Eğitim'e bağlı okullarda okuyan öğrencilerde ortaya çıktığını dile getirmiştir. Bu durumla ilgili ÖG1 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖG1. Özel okullarda okuyan öğrenciler okula erken yaşlarda başlasalar bile duygusal olarak zarar görmezler. Öğretmenleri, velisi, diğer öğretmenleri çocukla alakadar olacakları için bu konuda sıkıntı olmaz ama MEB kısmında bu çocukların harcandığını düşünüyorum.

Psiko-motor Boyutlar

Birinci problemin üçüncü alt boyutu olan psiko-motor boyutlar (fiziki yeterlilik, etkinliklere katılma, küçük-büyük kasları kullanma) hakkında yapılan anket ve görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okula erken başlayan çocukların psiko-motor potansiyelleri

Anket (N=17)		Görüşme Soruları (N=10)	
Psiko-motor Potansiyel	f	Psiko-motor Potansiyel	f
Küçük kaslarda yeterli olmama	12	Fiziki olarak yeterli olmama/geri kalma	6
Yazı yazmada sorun yaşama	7	El kaslarının yeterince gelişmemiş olması/küçük kasları kullanmada sorun yaşama	4
Makas kullanmada ve defter düzenini anlamada sorunlar	6	Oyunları kaybetme/başarı duygularının olumsuz etkilenmesi/grup dışı kalma	3
Fiziksel olarak yeterli olmama/ Fiziksel etkinliklerde yetersiz olma	9	Derslere karşı isteksizlik/Oyun yaşında olma/Dikkat sürelerinin az olması	3
Fiziksel etkinliklere daha az katılma/sıkılma/geri kalma	5	Sanatsal/sosyal faaliyetlerde başarılı olma	2
Temel bakım becerilerinin yetersizliği	2	Yazma hızlarının sınıfın gerisinde olması	1
Sınırlı boyama, resim yapma, kalem tutma becerilerinin gelişmemiş olması	2		
Fiziki gelişim genetik ve çevre ile ilgili bir durumdur, etkinliklere katılım ise öğretmen motive etmesi ile olur	1		
Psiko-motor açıdan çok zorlanmıyorlar, ama sportif etkinliklerde biraz daha fazla çalışmaları gerekiyor.	1		
Toplam	45	Toplam	19

Tablo 3'te görüleceği üzere öğretmenlerin ankette ve görüşmede en sık ifade ettikleri “küçük kasların gelişiminin yeterli olmaması” (f=12) ve “fiziki olarak yeterli olmama” (f=6) boyutlarıdır. Her iki boyut da fiziki gelişimin yeterli bulunmadığını ve erken başlayan öğrencilerin ilkökul için gereken fiziki şartlara özellikle küçük kasların gelişimi açısından sahip olmadığını sıklıkla belirtildiğini göstermektedir. Yine sıklıkla dile getirilen yazı yazmada, makas kullanmada, defter düzeninde yaşanan sorunlar “fiziki olarak yeterli olmama” boyutuna paraleldir. Bu konuda katılımcı öğretmenlerden ÖA15 görüşünü şöyle ifade etmiştir.

ÖA15.

Fiziki olarak, çoğunluğu yeterli kilo ve boy sahip değiller. 1. ve 2. sınıfta makas tutma ve kesme etkinliklerinde zorlanıyorlar. Etkinliklerde sabote sıkılıyorlar. Zorlandıklarında, mücadele etmeden yardım istiyorlar.

Bu görüşlere dayanarak psiko-motor düzeyde yaşanan en büyük sorunun küçük kasların yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak yazı yazmada ve etkinlikleri yaparken yaşanan zorluklar olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca bu durumun öğrencilerde “Özgüven/öz yeterlilik duygusu geliştirememe” şeklinde belirtilen sorunlara yol açtığı öğretmenler tarafından anketlerde ve görüşmelerde belirtilmiştir. Öğretmenlerden ÜG1 bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

ÜG9. *Geri kaldıklarında özgüven eksikleri oluyor ve dönem dönem içlerine kapanmaya başlıyorlar.*

Bunların yanında oyunları kaybetme, başarı duygusunun olumsuz etkilenmesi, grup dışı kalma ve özgüven/ öz yeterlilik duygularını geliştirememe sorunları dile getirilen duygusal boyutta yaşanan sorunlardır. Olumlu görüşlerden Küçük yaş grubundaki öğrencilerin etkilere katılmaya istekli olmaları ve sanatsal/sosyal faaliyetlerde başarılı olmaları görüşleri görüşmelerdeki öğretmenler tarafından ifade edilmiştir ve frekansı dördüttür. Bu görüşler çerçevesinde küçük yaş grubundaki öğrencilerin etkinliklere ve sanatsal faaliyetlere karşı ilgili ve hevesli olabildiklerini söyleyebiliriz. Bunun yanında anketlere katılan öğretmenlerden bir kişi görüşünü “Fiziki gelişim genetik ve çevre ile ilgili bir durumdur, etkinliklere katılım ise öğretmenin motive etmesi ile olur.” şeklinde ifade ederek etkinliklere katılmada

yaş gurubuna değil öğretmenin motive edici yaklaşımına ve fiziki gelişimde genetik ve çevre faktörlerinin önemine değinmiştir.

İletişim ve Sosyal İlişkiler Boyutu

İletişim ve sosyal ilişkiler boyutu hakkında yapılan anket ve görüşmeden elde edilen veriler analiz edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 4'te aşağıdaki gibi gösterilmiştir.

Tablo 4. Erken yaşta okula başlayan öğrencilerin iletişim ve sosyal ilişkiler boyutları açısından değerlendirilmesi

Anket (N=17)		Görüşme Soruları (N=10)	
İletişim ve Sosyal İlişkiler	f	İletişim ve Sosyal İlişkiler	f
Çabuk Kırılma/Küsme/ Kıskançlık/Yenilgiyi Kabullenememe	9	Oyunda geri planda kalma/uyum sağlayamama	5
Lider olamama	8	Liderlik özelliğini ortaya koyamama/ Oyunda lider olamama	4
Oyunlarda istenmeme /Arkadaşları tarafından dışlanma	6	Arkadaşlık ilişkilerinde sorun yaşama	3
Daha az iletişim kurma	4	Yaşla ilgili olduğunu düşünmüyorum/kişiliğe bağlı	3
Arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntı yaşamama	2	Öğretmen, idareci ve personelle iletişim sorunu yaşama	2
Okulda kime nasıl davranacaklarını bilmeme	2	Kendini ifade edememe	2
Arkadaşlık kurma öğrencinin şimdiye kadar getirdiği alışkanlıklar ve ailenin tutumu ile ilgilidir	2	İlk başta çekingenlik oluyor, sonradan uyum sağlıyorlar	1
Ailenin çocuğun yaşının küçük olduğunu sürekli vurgulaması sorun yaşatabilir.	1		1
Toplam	36	Toplam	20

Tablo 4'te ankette “Çabuk Kırılma/ Küsme/ Kıskançlık/ Yenilgiyi Kabullenememe” görüşmede ise “Oyunda Geri Planda Kalma/ Uyum Sağlayamama” boyutlarının en fazla dile getirilen boyutlar olduğu görülmektedir. “Çabuk Kırılma/ Küsme/ Kıskançlık/ Yenilgiyi Kabullenememe” görüşünün 17 öğretmenin katıldığı ankette dile getirilme frekansı 9'dur. Buna göre yaşanan en büyük sorunun oyunlarda meydana gelen hep kazanmak isteme ve yenilgiyi kabullenememe, çabuk kırılma ve arkadaşlarını kıskanma davranışları olduğunu söyleyebiliriz. Birçok öğretmen erken başlayan çocukların kendilerinde var olsa bile liderlik özelliklerini gösteremediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden ÖG10 bu durumu şöyle dile getirmiştir.

ÖG10. Liderlik özelliklerini ortaya koyamazlar. Belki kendi yaşlıları içinde liderlik özelliklerini ortaya koyabilir ama kendinden büyük çocuklarda bu şeyi sağlayamaz.

Aynı zamanda yaşıt olmadıkları öğrencilerle oynadıkları oyunlara uyum sağlayamama ve geri planda kalma sıklıkla ifade edilen boyutlardan bir başkasıdır. Öğretmenlerin belirttiklerine göre bu öğrenciler oyunlarda çabuk kırılma, küsme, kıskançlık gibi davranışlar göstermekte ve arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılardan ÖA1 bu konuda aşağıdaki görüşleri ifade etmiştir.

ÖA1.

Arkadaşlık ilişkileri zayıf oluyor. Küçük oldukları için büyükler onları yönetme almak istemiyorlar. Çocuklar arasında bir kere oy bile fark ederken bir yıl gibi bir sürede oynayacakları oyunlarda farklılaşıyor. Oyunlarda asla lider olmuyorlar. Okul personeliyle de ilişkileri zayıf. Kime nasıl davranacaklarını, nasıl konuşacaklarını bilmiyorlar.

Bunun yanında arkadaşlık kurma ve oyuna uyum sağlama özelliklerinin yaşla ilgili olmayıp, çocuğun okula gelinceye kadar getirdiği alışkanlıklar ve kişilik özellikleri ile ilgili olduğunu belirten görüşler de dile getirilmiştir. Bu durum yapılan ankette ÖA14 tarafından şu şekilde değerlendirilmiştir.

ÖA14. İletişim ve sosyal ilişkiler bağlamında ele alacak olursak arkadaşlık ilişkisi çocuğun şimdiye kadar getirmiş olduğu alışkanlıklar neticesi olduğu için çocuğun bundan önceki almış olduğu aile içi davranış tutumuyla alakalıdır. Fakat 72 aya göre daha az iletişim kurmaktadır.

Görüşmede belirtilen “Yaşla ilgili olduğunu düşünmüyorum/ kişiliğe bağlı” görüşleri bu görüşle paralellik göstermektedir. Yine küçük yaş grubundaki öğrencilerin okulda kime nasıl davranacaklarını bilemedikleri, kendilerini ifade edemedikleri, personel, müdür ve öğretmenle iletişim sorunları yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu görüşler çerçevesinde iletişim ve sosyal etkileşim boyutunda kendini ifade edememektен ve okul ortamını çabuk tanıyamamaktan kaynaklanan birçok sorun yaşandığı görülmektedir. Olumlu olarak ise görüşmede ve ankette bulunan “Arkadaşlık ilişkilerinde sıkıntı yaşamama” görüşü ortaktır. Bu çerçevede okula erken gönderilen öğrencilerin arkadaşlık kurmada zorlanmadıkları ancak kendilerini ifade ederken zorlandıkları bazı öğrencilerin ise daha sosyal bir kişilik yapısına ve çevreye sahip olmalarından dolayı zorluk yaşamadıkları söylenebilir.

İkinci araştırma probleminde yer alan okula erken başlayan çocuklarda karşılaşılan ilginç durumların neler olduğuna dair öğretmenlerin anket ile görüşmeye verdikleri yanıtlar analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Okula erken yaşta başlayan çocuklarla ilgili karşılaşılan ilginç durumlar

Anket (N=17)		Görüşme Soruları (N=10)	
Yaşanan İlginç Durumlar	f	Yaşanan İlginç Durumlar	f
Çocuğun derste uyuması	4	Yazamama	2
Eve gitmek isteme	3	Daha bebeksi davranışlar	2
Çocuğun sıradan düşmesi	1	Çocuğun derste uyuması	1
Öğretmen uyardığında küsmeye ve ağlama	1	Okul saatlerine uymama	1
Yalan söyleyerek dersten kaçma	1	Kurallara uymama	1
Defter düzensizliği	1	Sürekli çılgılık atma	1
Altına kaçırma	1	Altına kaçırma	1
Çocuğun derste uyuması	1	Yaşanmış ama hatırlamıyorum	1
		Başarı durumu çok iyiden çok kötüye düşmesi	1
Toplam	12	Toplam	11

Tablo 5’te öğretmenlerin okula erken başlayan öğrencilerde karşılaştıkları ilginç durumlar yer almaktadır. Öğretmenlerle yapılan anket çalışmasında ortaya çıkan verilere göre “çocuğun derste uyuması” ve “eve gitmek istemesi” öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları ilginç durumlardandır. “Çocuğun derste uyuması” görüşmede de söylenen ilginç durumlar arasındadır. Bu durumda öğretmenlerin okula erken yaşta başlayan çocuklarda bu sorunu sıklıkla yaşadıklarını göstermektedir. Bu yaştaki çocukların ders ilgisini çekmemesi ve ya ağır etkinliklerle yorulmasından kaynaklı derslerde sürekli uyudukları söylenmektedir. Bu durumla ilgili görüşme yapılan öğretmenlerden ÖA17 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖA17.

6. Okula erken başlayan çocuklar özelinde ilginç/beklenmeyen bir durumla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız birini detaylarıyla açıklayınız.

Uyuyan çok fazla öğrenciler vardı. Sıradan düşen, her zil çaldığında eve gitmek isteyen. Aile ile işbirliği yapılarak durumları aşıldı.

Öğretmenlerle yapılan ankette en çok söylenen ilginç vakalardan diğeri ise “eve gitmek isteme” davranışıdır. Bu öğrencilerden bazıları okulu sıkıcı ve yorucu buldukları ve ya aileye özleminden kaynaklı

sürekli eve gitmek istediklerini söylemektedirler. Bu durumla ilgili anket uygulanan öğretmenlerden ÖA12 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖA12. Bir öğrencim aile bireylerini çok özlediğini ve bu yüzden eve gitmek istediğini söylemişti. Öğrencimi annesiyle telefonla görüşürdükten sonra istekleri doğrultusunda babası, babaannesi ve dedesi ile görüşürüp yatıştırarak eve gitmekten vazgeçmesini sağladım.

Tablo 5 incelendiğinde hem anketteki hem de görüşmedeki bazı yanıtlarda benzerlikler vardır. Fakat çoğu birbirinden farklı davranışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yaşadığı benzer ilginç durumların “yazamama” olduğunu görmekteyiz. Okula erken yaşta başlayan çocukların gelişim özellikleri diğer öğrencilere göre geride olduğu için ve el kaslarının yeterince gelişmemesinden kaynaklı yazma konusunda çok sıkıntı çekerler. Sürekli yorulduklarını söyleyerek yazmak istemediklerini ifade ederler. Bununla ilgili anket uygulanan öğretmenlerden ÖG5 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖG5. İlginç bir olay olarak bir öğrencim yazı yazmakta çok zorlanıyor. Çocuk yazamıyor. Yazdığına da bileğim ağrıdı diyor.

Okula erken yaşta başlayan çocuklarda görülen ilginç davranışlardan bazıları da “öğretmen uyardığında küsme ve ağlama”, “daha bebeksi davranışlar” dır. Bu durumdan da şunu anlıyoruz ki okula erken yaşta başlayan çocuklar dikkat çekmek için yaşından küçük davranışlar göstermektedirler.

Okula erken yaşta başlayan çocuklarda görülen ilginç davranışlardan bir başkası da “altına kaçırmama” davranışdır. Görüşmede de bu durumun yaşandığı başka bir öğretmen tarafından söylenmiştir. Bu durumdan da okula erken yaşta başlayan öğrencilerin temel bakım ve becerilere tam anlamıyla sahip olmadıklarını görmekteyiz. Bununla ilgili ÖG6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

ÖG6. Evet karşılaştım. Şöyle bir durum oldu. Yaşı zaten küçük olduğu için, tabiki tuvaletini yapmayı biliyor ancak okul ortamına uyum sağlayamadığından belki de tuvaletini sınıfta yaptı. Böyle bir durumla karşılaştım.

Araştırmanın üçüncü probleminde yer alan velilerin çocuklarının bugünkü durumlarını düşündüklerinde verdikleri karara ilişkin düşünceleri incelendiğinde anket sonuçları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Erken yaşta okula yollama kararını bugünkü duruma göre değerlendirme (n=21)

Olumlu Görüş	f	Olumsuz Görüş	f	Diğer	f
Sorun yaşanmamakta	10	Yanlış karar olarak görülmekte	7	Süreçte düşünce değişmekte	2
Erken gitmek önemli görülmekte	1	Diğer öğrencilerden akademik olarak geride kalmakta	3	Zamanla düşünce değişmekte	1
		Diğer öğrencilerden sosyal olarak geride kalmakta	3		
		Zorluk çekilmekte	2		
Toplam	11	Toplam	15	Toplam	3
Genel Toplam					29

Tablo 6’da yanıtların analizi sonucunda velilerin çocuklarının bugünkü durumlarını değerlendirirken çocuklarının durumlarını gözlemledikleri ve bu duruma göre kararlarını belirttikleri görülmüştür. Tablo incelendiğinde veliler bugünkü duruma göre geçmişte aldıkları kararlarını değerlendirdiklerinde, bu kararı olumsuz olarak görmekte olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Belirtilen nedenlere bakıldığında karar alınırken öğrencinin gelişimsel özelliklerinin dikkat edilmediği görülmektedir. Görüşme yapılan velilerden VA9 ve VA21 bu durumu şöyle değerlendirmişlerdir.

VA9. Şuan ki aklım olsaydı göndermezdim çünkü yaşlılarına göre daha geri kalıyor ve başarısız oluyor. Ama 7 yaşında gönderseydim daha başarılı olacağını tahmin ediyorum.

VA21. Hata yapmışım. Akademik başarı konusunda sıkıntı yaşamadık ama sosyal anlamda sıkıntı yaşıyoruz.

Tablo incelendiğinde verilen kararı olumlu olarak görmekte olduklarını ifade edenlerin sayısının da oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu kararı olumlu değerlendirirken çocukların süreçte sıkıntı yaşamadıkları ve okula erken başlamanın avantaj olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan velilerden V16 bu durumu şöyle değerlendirmiştir.

VA16. Erken kalkan erken yol almış. Ne kadar zorlansalar da bugünkü durumundan memnunuz.

Ayrıca “süreçte düşünce değişmekte” ve “zamanla düşünce değişmekte” diğer boyutlar arasında gösterilmekte olup, velilerin çocukları erken yaşta okula gönderme kararlarını değerlendirmelerini etkilemiştir. Değerlendirme sürecinde veliler olumlu-olumsuz görüş şeklinde yorumlamanın zamana göre değiştiğini belirtmişlerdir.

Dördüncü araştırma probleminde velilerin çocukların okula erken başlamasından kaynaklandığını düşündükleri bir olay ya da durum olup olmadığı, eğer varsa bunun nasıl olduğu incelenmiştir. Bu probleme ilişkin anketten elde edilen veriler analiz edilmiş ve sonuçları aşağıda Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Erken yaşta okula başlanmasından kaynaklanan bir olay/durum yaşanıp yaşanmaması (n=21)

Olumlu Görüş	f	Olumsuz Görüş	f
Sorun yaşanmamakta	8	İlk yıl öğrenmede zorluk yaşanmakta	3
		Okuduğunu anlamakta zorluk yaşamakta	3
		Fiziksel yetersizliğini sorgulamakta	2
		Büyük öğrenciler tarafından yönlendirilmekte	2
		Lavabo ihtiyacını karşılayamamakta	2
		Uyum sağlayamamakta	1
		Fiziksel ve sosyal etkinliklerde geride kalmakta	1
		Okul görevlerini yapmaya istekli olmamakta	1
		Toplam	8
Genel Toplam			23

Tablo 7’de yanıtların analizi sonucunda da tablo ikideki gibi erken yaşta okula başlamadan kaynaklanan olayların/durumların yaşanıp yaşanmadığı ifade edilirken, velilerin çocukların durumlarını gözlemledikleri ve bu duruma göre kararlarını belirttikleri görülmüştür.

Tablo incelendiğinde velilerin erken yaşta okula başlamadan kaynaklanan olay/ durum yaşanıp yaşanmadığını değerlendirdiklerinde, erken yaşta okula başlamadan kaynaklı olay/ durum yaşandığı daha çok veli tarafından ifade edildiği görülmüştür. Belirtilen nedenlere bakıldığında yaşananların daha çok akademik olarak yaşandığı görülmüştür. Bu durumu ilk yıl öğrenmede zorluk yaşanmakta ve okuduğunu anlamakta zorluk yaşamakta şeklinde belirtmişlerdir. Görüşme yapılan velilerden VA13, VA9, VA1 ve VA11 bu durumu şöyle değerlendirmişlerdir.

VA13. Bir kitap okuduğunda çok okuması gerekiyor anlaması için.

VA9. Evet yaşadım. Bunlar lavabo ihtiyaçlarını istediği gibi yapamıyordu.

VA1. Fiziki olarak boyu kısa olduğu için kendisini ben cüce miyim diyerek sorguladı.

VA11. Büyük öğrenciler tarafından fiziksel olarak ezildiler.

Görüldüğü gibi erken yaşta okula başlamadan kaynaklı olay/durum yaşamadığını söyleyenlerin sayısı da oldukça fazladır. Görüşme yapılan velilerden V6 ve V7 bu durumu şöyle değerlendirmişlerdir.

VA6. Hayır, herhangi bir olay ya da durum yaşamadık.

VA7. Yaşamadım gayet uyumlu derslerinde de başarılı, isterse başarıyor.

Bazı öğrencilerin sorun yaşarken, bazı öğrencilerin olay/durum yaşamaması okula erken başlama ile ilgili karar alınma sürecinde bireysel farklılıkların göz önüne alınmasının önemini göstermektedir.

Araştırmanın son problemi olan beşinci probleminde ise velilerin bir çocukları daha olsa/varsada onu da 5 ile 5.5 yaş aralığında okula erken kayıt ettirmeye ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bununla ilgili anketin sonuçları aşağıda Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 7. Erken yaşta okula başlamadan kaynaklanan bir olay/durum yaşanıp yaşanmaması (n=21)

Olumlu Görüş	f	Olumsuz Görüş	f	Diğer	f
Sorun yaşanmadığı için tercih edilmekte	3	İlkokul için yaşın erken olduğu düşünülmekte	8	Çocuğun gelişimine göre karar verileceği düşünülmekte	3
Özgüvenin artacağı düşünülmekte	1	Sorun yaşandığı için tercih edilmemekte	2	Sınıftaki öğrencilerin durumuna göre karar verileceği düşünülmekte	1
Zekiyse avantajlı olacağı düşünülmekte	1	Eğitim sistemi uygun görülmemekte	2		
Sosyalleşmeyi sağladığı düşünülmekte	1	Çocukların aynı özelliklere sahip olmadığı düşünülmekte	1		
Hayata daha çabuk uyum sağlayacağı düşünülmekte	1				
Toplam	7	Toplam	13	Toplam	4
Genel Toplam					24

Tablo 7'de yanıtların analizi sonucunda diğer çocukları daha olsa/varsada, o çocuğu da okula erken kayıt ettirip ettirmeme kararlarını alma sürecinde erken okula gönderilen çocukta yaşanan olayların etkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Tablo incelendiğinde velilerin diğer çocuklarını okula erken yaşta kayıt ettirme kararlarına bakıldığında olumsuz görüşe sahip velilerin sayısının daha çok olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlerin en dikkat çekici nedeni çocukların oyun çağında olmalarından dolayı, ilkokul için yaşın erken olduğu düşünülmektedir. Görüşme yapılan velilerden VA5 ve VA8 bu durumu şöyle değerlendirmişlerdir.

VA5. Hayır. 5-5.5 yaşın ilkokul için erken olduğunu düşünüyorum.

VA8. Hayır, çocuğum yok olsa da kesinlikle erken kayıt ettirmem çünkü çocuğun oyun zamanı biz ders yapmakla uğraştık. Hem anne olarak çocuğumla çok yıprandık. Sistem bana çok yanlış geldi.

Ancak sayıca az da olsa bazı velilerin görüşünün olumlu olduğu görülmektedir. Bu görüşün olumlu olmasında, erken okula başlayan çocuklarında sorun yaşamamalarının etkili olduğu belirtilmektedir. Görüşme yapılan velilerden VA17 ve VA18 bu durumu şöyle değerlendirmişlerdir.

VA17. Evet, çünkü sosyalleşmesini istiyorum. Okumayı yazmayı erken öğrenmesi, kendine güveninin daha çok artacağına inanıyorum.

VA18. Evet, hayata daha çabuk uyum sağlamaları için.

Olumlu ve olumsuz görüşlerin yanı sıra diğer çocuklarının bireysel durumuna ve sınıfın yaş aralığına göre olumlu ya da olumsuz karar vereceklerini belirten veliler de bulunmaktadır. Çocukların bireysel durumuna göre karar vereceğini belirten veliler erken okula başlayan çocukları ile diğer çocuklarının aynı olmadığını, kişisel farklılıklarının önemli olduğunu vurgulamakta oldukları görülmektedir. Görüşme yapılan velilerden V3 bu durumu şöyle değerlendirmiştir.

VA3. Bu kararı çocuğumun hazır bulunuşluğu, zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişiminin okula başlamasına etkisi gibi durumları göz önüne alarak değerlendirdim.

Sınıf ortamının etkili olduğunu düşünen veli de bulunmaktadır. Gönderme kararında sınıfın yaş aralığının etkili olacağını belirtmektedir. Bu durumu şöyle değerlendirmiştir.

VA19. "Bilgiyi kapması hakkında bir korkum yok. Ama bütün arkadaşları aynı yaşta olsa göndermede bir sıkıntı duyma"

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin okula erken yaşta başlayan çocukların bilişsel potansiyelleri hakkındaki düşünceleri analiz edildiğinde öğretmenlerin 60-66 aylıkken okula başlayan çocukların bilişsel alanda diğer çocuklara göre yetersiz olduğu sonucuna ulaştıkları ortaya konulabilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çoğu, okula erken yaşta başlayan çocukların bilişsel anlamda; dikkat sürelerinin kısa, akademik başarılarının ve derse katılımlarının düşük olduğunu dile getirmişlerdir. Özden, Kılıç ve Aksu (2014) yaptıkları araştırmada da bu araştırmaya paralel olarak ilkökula 72 aydan önce yani 60-66 aylık dönemde başlayan öğrencilerin akademik başarılarının daha düşük olduğu, bu yaş döneminin okuma yazmayı öğrenme için uygun olmadığı ve 60-66 aylık öğrencilerin daha okul olgunluğuna erişemedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Yılmaz, Taşçı, Fidan ve Nurlu'da (2014) bu görüşü destekleyerek öğrencilerin okul olgunluğu ve formal eğitime hazır bulunuşluğu bakımından eksik olduklarını belirtmişlerdir. Öztürk ve Uysal (2013) ise bu dönemdeki öğrencilerin seslerle ilgili çalışmalarda zorlandıklarını, işitsel algılarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Diğer çalışmalarda da, öğretmenlerin okula erken yaşta başlayan çocukların gelişim özelliklerinin ve hazır bulunuşluklarının yeterli olmamasından kaynaklı bunun gibi birçok sorunlarla karşılaştıkları ortaya konulmuştur (Başar, 2013; Özenç ve Çekirdekçi, 2013; Erdoğan-Işıkoğlu ve Şimşek, 2014). Bununla birlikte okula erken yaşta başlayan çocukları bilişsel anlamda değerlendiren öğretmenlerden birkaçı da bu çocukların bilişsel anlamda gayet iyi olduklarını, hatta sınıfın en iyi öğrencilerinden biri olduklarını düşünmektedirler. Görüldüğü gibi bu konuda yapılan çoğu araştırmalar okula erken yaşta başlayan çocukların bilişsel anlamda yeterli olgunluğa ulaşmadığını, bu nedenle bu çocukların sıkıntı yaşadıklarını vurgulamıştır. Arada istisnalar olsa dahi okula erken yaşta başlayan çocukların çoğunluğunda bilişsel anlamda sıkıntılarının görülmesi bunların bilişsel anlamda yeterli hazır bulunuşluğa erişmeden okula başladıklarını ve bunun sonucunda diğer çocuklara göre daha başarısız oldukları söylenebilir.

Okula erken yaşta başlayan öğrencilerin duyuşsal özellikleri incelendiğinde çalışma grubundaki çoğu öğretmenler, okula erken yaşta başlayan çocukların diğer çocuklara göre duyuşsal anlamda; daha duygusal oldukları, öğretmenlerinden daha fazla ilgi ve sevgi beklemedikleri, sürekli oyun oynamak istedikleri ve başarısızlık duygusu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Özden, Kılıç ve Aksu (2014) yaptıkları araştırmada da okula erken yaşta başlayan çocukların başaramama korkusu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Örs ve arkadaşları (2013) araştırmalarında okula erken yaşta başlayan öğrencilerin içinde başarısız olanların diğer çocukların yanında ezildiklerini bunun sonucunda da daha fazla başarısızlık duygusu yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk ve Uysal (2013) yaptıkları çalışmada okula erken başlayan öğrencilerin daha fazla oyun oynamaya istekli olduğunu dile getirmiştir.

Gerek bu çalışma grubundaki öğretmenlerin görüşleri, gerek diğer araştırmalarda elde edilen bulgular göstermektedir ki okula erken yaşta başlayan çocuklar duyuşsal anlamda diğer çocuklara göre daha hassastırlar ve arkadaşlarının yapabildiğini kendilerinin yapamadıklarını gördüklerinde başarısızlık duygusuna kapılabilirler. Bu çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasından kaynaklı dersten

çabuk sıkılırlar ve dersten sıkıldıklarında yeri gelince ağlarlar. Buradan yola çıkarak aslında bilişsel ve duyuşsal sürecin birbiriyle bağlantılı olduğunu da söylemek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre çalışma grubundaki öğretmenlerin psiko-motor boyutta en sık dile getirdikleri değerlendirme küçük kasların yeterince gelişmemiş olmasına bağlı olarak yazı yazmada ve etkinlikleri yapmada yaşanan zorluklardır. Akbaşı ve Üredi (2014) tarafından yapılan “Eğitim Sistemindeki 4+4+4 Yapılanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmaya katılan 89 birinci sınıf öğretmeninden 18’i yeni sisteme yönelik belirttikleri görüşler içerisinde “Yeterince gelişmeyen çocuklara birinci sınıf ağır gelmekte, öğretmenler küçük öğrencilerle uğraşmak zorunda kalmaktadır.” görüşünü belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmaya katılan öğretmenler “El ve parmak kas becerilerini geliştirmek ve ilk okuma yazmaya hazırlığı pekiştirmek amacıyla Türkçe programına çok sayıda resim boyama çalışmaları, çizgi çalışmaları eklenmiştir.” görüşünü dile getirmişlerdir. Bu görüşler çalışmamızda da dile getirilen fiziksel olarak yeterince gelişmemiş olma görüşünü desteklemektedir.

Bunun yanında “Fiziksel Olarak Yeterli Olmama” ve öğrencilerde “Özgüven/öz yeterlilik duygusu geliştirememeye” şeklinde belirtilen sorunların görüldüğü öğretmenler tarafından sıklıkla anketlerde ve görüşmelerde belirtilmiştir. Nitekim Akbaşı ve Üredi (2014) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin belirttiği “Çocuklar tuvalet disiplini, uyku ve dikkat süresi, kas gelişimleri ve duygu farklılığı, bedensel farklılıklar, kendini eksik hissetme veya üstün görme gibi davranışlar göstermektedirler.” görüşü ve Arı (2014) tarafından yapılan çalışmada belirtilen “İleri düzeydeki öğrenciler etkinlikleri daha çabuk kavramakta, daha çabuk bitirmektedir” görüşü çalışmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir. Diğer yandan, düzeyi düşük öğrenciler etkinlikleri geç bitirmekte, hatta bıkkınlık, kendine güvensizlik, isteksizlik göstermektedirler.” görüşü birbirlerini desteklemektedir. Okula erken başlayan öğrenciler (60-66 ay) ile diğer öğrenciler (66-78 ay) arasında iki yaşa kadar fark oluşabileceği ve bu yaş dönemlerinde bu farkın önemli fiziksel farklılıklara (boy, kilo, büyük ve küçük kas gelişimi) sebep olabileceği bilinmektedir. Bu durumun küçük kas gelişimi gerektiren “Makas Tutma/Yazı Yazmada Zorlanma” gibi etkinliklerde zorlanmalara ve bunlara bağlı olarak “Özgüven/Öz Yeterlilik Duygusu Geliştirememeye” gibi durumlara sebep olduğu çalışmaya katılan öğretmenler tarafından da dile getirilmiştir.

İletişim ve sosyal ilişkiler boyutunda anket ve görüşmelere göre en sık belirtilen çabuk kırılma/arkadaşlarını kıskanma davranışları ve oyunlarda meydana gelen hep kazanma isteği olduğu belirtilmiştir. Arı (2014) tarafından yapılan çalışmada da bu görüşe paralel olarak, yaş bakımından gruplaşmalar olduğu, iletişimsizlik sorunlarının baş gösterdiği, aralarında anlaşmazlıklar görüldüğü, dışlananlar olduğu, kavga edildiği, küçüklerin ezildiği ve oyunlara katılmadığı gibi ikili ve grup ilişkilerinde sorunlar yaşandığı ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak çalışmadaki görüşmelerden de görüldüğü üzere küçük yaş grubundaki öğrenciler duygusal olarak daha hassas ve alıngan oldukları söylenebilir. Oyun kurallarını uygulamada ve anlamada zorluklar, yaş gruplarına bağlı olarak ben merkezli davranma, arkadaşlarını kıskanma ve küsme davranışları gösterebilmektedirler. Bunlara ek olarak birçok öğretmen görüşmelerde ve yapılan ankette erken başlayan çocukların kendilerinde var olsa bile liderlik özelliklerini gösteremediklerini belirtmişlerdir. Arı (2014) yapılan çalışmada belirtilen “Kendilerine güvenemiyorlar. Sık sık başarısızlığı, diğerlerinden geri kalmayı tadıyorlar. Çekingen davranıyorlar. Özgüven sorunu yaşıyorlar.” ve Akbaşı ve Üredi de (2014) “Büyüklerden daha çok küçüklerde kendi özelliklerini ortaya koyamama “liderlik” gibi problemler görüyorum.” görüşü bu görüşlere paraleldir. Psiko-motor boyutta belirtilen fiziksel olarak yeterli olamamaya dayalı özgüven sorunu bu boyutta da oyunlarda ve arkadaşlık ilişkilerinde kendini göstermektedir ve dolayısıyla erken başlayan öğrenciler görüşmelerde dile getirdiği gibi “liderlik özellikleri olsa bile liderlik özellikleri gösterememektedirler”. Bu durum farklı yaş gruplarının bir arada bulunmasından ve daha büyük öğrencilerin küçükler üzerinde baskı kurmasından dolayı ortaya çıkmaktadır. Nitekim Ericson’un Psiko-sosyal Gelişim Kuramı’nda da 5 ve 7 yaşındaki çocuklar farklı özellikleri olan farklı gelişim evrelerinde bulunmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan velilere yöneltilen “Çocuğunuzun bugünkü durumunu düşündüğünüzde bu kararınızı nasıl değerlendiriyorsunuz?, Çocuğunuzun okula erken başlamasından kaynaklandığını düşündüğünüz bir olay ya da durum yaşadınız mı? ve Bir çocuğunuz daha olsa/ varsa onu da 5 ile 5.5 yaş aralığında okula erken kayıt ettirir misiniz?” sorularına verilen cevaplar

incelendiğinde, velilerin sorulara yanıt verirken kendi çocuklarının süreçlerine göre düşüncelerinin değiştiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında 4+4+4 eğitim sistemine yönelik tek bir görüş ortaya çıkmamaktadır. Yapılan görüşmelerde süreçten memnun olanlar da vardır. Ancak daha çok eğitim sistemine yönelik olumsuz görüşlerin olduğu görülmektedir. Aykaç, Kabaran, Atar ve Bilgin (2014) tarafından 4+4+4 uygulamasına yönelik yapılan çalışmada da öğretmen görüşleri ele alınan problem durumlarına göre farklılıklar gösterse de, her problem durumu için ağırlıklı olarak olumsuz yönde olduğu vurgulanmıştır. Veliler geçmişte aldıkları kararları değerlendirdiklerinde çocuklarının gelişimsel özelliklerini göz önüne almamadan kaynaklı sorunlar yaşayan öğrencilerin velileri bu kararla ilgili pişmanlık yaşamaktadır. Gelişimsel faktörler, öğrenme seviyelerini etkilemektedir. Schunk'un (2011) bu durumu 'Öğrencilerin sınıfta en iyi öğrendikleri an gelişim düzeylerine uygun öğretim yapıldığı andır. Birinci sınıfta bile gelişim seviyeleri öğrenciler arasında farklılık gösterir' cümleleriyle açıkladığı görülmektedir. Ayrıca erken yaşta okula başlamadan kaynaklı olumsuz olay/durum yaşandığı daha çok veli tarafından ifade edildiği görülmüştür. Belirtilen nedenlere bakıldığında bu olumsuzlukların daha çok akademik olarak yaşandığı görülmüştür. Öğretmenlerin de benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Dikkat çekici sorulardan biri olan bir çocuğunuz daha olsa/varsayarsa onu da 5 ile 5.5 yaş aralığında okula erken kayıt ettirir misiniz sorusuna verilen olumsuz yanıtlar velilerin bu eğitim sisteminden memnun olmadıklarını göstermektedir. Bu olumsuz yanıtların en önemli nedeni olarak çocukların oyun çağında olmalarından dolayı, ilkököl için çocuğun yaşının küçük olduğu söylenilebilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak eğitimde kaliteyi arttırmak, öğrencilere hak ettikleri eğitimi verebilmek adına şu önerilere yer verilebilir: İlkokul düzeyinde yeni bir eğitim sistemine üzerinde çalışılacağına hazırlık süreçlerine sınıf öğretmenleri de dâhil edilmeli, hangi grupla çalışacaklarsa o grubun özelliklerini tanımlarına yönelik eğitimler verilmeli, velilerin, okula erken yaşta başlayan çocukların durumuyla ilgili bilgilendirilmesi sağlanmalıdır. Bunun yanında gelecek çalışmalar için araştırmacılara 4+4+4 eğitim sisteminde akran değerlendirmeleri üzerinde de çalışılması önerilebilir.

Kaynakça

- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 327-346.
- Arı, A. (2014). İlkokul birinci sınıfa başlama yaşına ilişkin öğretmen görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory ve Practice*, 14(3), 1031-1047.
- Aykaç, N, Kabaran, H., Atar, E. ve Bilgin, H. (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+4+4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 335-348.
- Başar, M. (2013). 60-66 ay aralığında ilkokula başlayan öğrencilerin kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 241-252.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1573-1586.
- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., & Canpolat, M. (2015). A study on the school readiness of the 60 to 66 months old students who have just started primary school. *Kastamonu Education Journal*, 23(3), 1065-1080.
- Kartal, S. (2013). Türkiye'de ilkököl başlama yaşının beş yaşa indirilmesinin eğitim politikaları açısından değerlendirilmesi, *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 201-214.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- MEB. (2012a). *12 yıl zorunlu eğitim: sorular-cevaplar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2012b). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği*. Resmi Gazete, S:28360, 23.04.2016 tarihinde, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-9.htm>, adresinden alınmıştır.
- ERG. (2013). Erken Çocukluk Eğitimi ve 4+4+4 Düzenlemesi, 18.01.2016 tarihinde http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ACEV.ERG_ECE_PolitikaRaporu.pdf adresinden alınmıştır.

- Erdoğan-Işıkoğlu, N. ve şimşek, Z. C. (2014). Birinci sınıfa başlayan çocukların, velilerin ve öğretmenlerin okula uyumlarının incelenmesi. *Internetal Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education*, 3 (2), 62-70.
- Ergün Öztürk, E. ve Uysal, K. (2013). İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin okuma–yazma süreçlerinin takvim yaşı yönünden karşılaştırılması, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1041-1054.
- Özden, B., Kılıç, R. ve Aksu D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitime ilişkin görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7 (4), 181-202.
- Özenç, M. ve Çekirdekçi, S. (2013). İlkokul 1. sınıfa kaydolun okul öncesi dönem çağındaki öğrencilerin (60-60 ay) yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 177-192.
- Akbaşlı, S. ve Üredi, Ü. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri, *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 109-136.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri – eğitimsel bir bakış (çev. ed. M. şahin)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (İlk baskı 2009).
- Uzun, E. M. ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazır bulunuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M. ve Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 sistem değişikliğinin ilk yılında ilkokul birinci sınıflardaki durum: sorunlar ve ihtiyaçlar (Erzincan örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4, özel sayı.



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri¹

Erhan YAYLAK², Süleyman İNAN³

Öz

Bu araştırmanın amacı; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medya kullanma düzeylerini belirlemeye çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini; “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook Grubu’na üye olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri içinden ölçüt örnekleme yoluyla seçilen (83 kadın, 153 erkek) 236 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerini belirlemek amacıyla; Mazman (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı” ölçeği (SMBÖ) ve Onyebuchi (2009) tarafından sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisini belirleme amaçlı hazırlanan “Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerine Etkisi Ölçeği” (SMÖÖSEÖ) referans alınmıştır. Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde örnekleme dâhilindeki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı “kolaylık” ve “kişisel” nedenlerinden dolayı benimsediklerini, dış etki/çevresel faktörlerden ziyade kendi istekleri doğrultusunda sosyal medyayı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında sosyal medyayı kolay, basit, anlaşılır ve eğitim amaçlı kullanımını da yararlı bulmakta ancak öğrencileri sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımını konusunda teşvik etmediklerini belirtmişlerdir. Bu da sosyal medyayı benimseme düzeyleri ve sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım düzeyleri “katılıyorum” düzeyinde cevap veren Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medya kullanımını benimsemelerine ve sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu etki ettiğini düşünmelerine rağmen sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımının düşüncede kaldığını ve uygulamaya geçiremediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal medya,
Öğretmen,
Sosyal ağlar,
Sosyal bilgiler.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.02.2018
Kabul Tarihi:02.05.2018
E-Yayın Tarihi: 12.07.2018

Social Studies Teachers’ Levels of Using Social Media in Education

Abstract

The purpose of this research is trying to determine social studies teachers' levels of using social media in education. The sample of the research is comprised of 236 Social Studies teachers (83 female, 153 male) selected through criterion sampling who are members of Facebook Group of Social Studies Teachers Group. In order to determine the levels of Social Studies teachers' adoption of social

Keywords

Social media,
Teacher,
Socialne tworks,
Social studies,

¹Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Sosyal Medyayı Kullanma Düzeyleri ve Görüşleri.” isimli doktora tezinin bir parçasıdır. Ayrıca bu çalışma, 1-3 Şubat 2018 tarihlerinde Kuşadası’nda düzenlenen “XV. Avrupa Sosyal ve Davranış Bilimleri Konferansı”nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr., MEB, Ulukent Ortaokulu, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Türkiye, erhanvaylak21@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4612-3041>

³Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, sinan@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1978-2527>

media, “*Social Media Adoption Process and Educational Use*” scale (SMBÖ) developed by Mazman (2009) and Onyebushi (2009) refers to the scale (SMÖÖSEÖ) prepared to determine “*The Effect of Social Media on Learning and Teaching Processes.*” The data of the research were collected from the Social Studies teachers in the sample during the education year of 2014-2015. As a result of the research; participating Social Studies teachers have stated that they have adopted social media because of the reasons of “*convenience*” and “*selfhood*” and that they use social media upon their own request rather than external effect/environmental factors. Besides this, they have expressed that social media is easy, simple and understandable and using it for educational purposes is beneficial, but they have not encouraged students to use social media for educational purposes. This shows that although Social Studies teachers who have chosen the answer “*I agree*” to the level of social media adoption and to the level of using social media on learning and teaching processes, have adopted using social media and think that social media affects learning and teaching processes positively, using social media for educational purposes stays as a thought and they have not practised it.

Article Info

Received: 02.15.2018

Accepted: 05.02.2018

Online Published: 07.11.2018

Giriş

Öğrenme ve öğretme insanoğlunun hayatında her daim var olmuş bir gerçektir; ancak eğitim faaliyetleri, öğretim yöntem-teknikleri, öğrenme ortamları, öğretim materyalleri vb. alanlarda zaman içinde değişimler gözlenmiştir. Bilim insanları yeni buluşlar ve materyaller geliştirdikçe, eğitimciler bu yeniliklerden eğitim alanında yararlanmak istemişlerdir. Bu yeniliklerin bazıları başarılı, bazıları da başarısız olmuştur. Diğer yandan geçmişten günümüze kadar öğretmenlik mesleği de çeşitli değişiklikler geçirmiştir. Ancak eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenler, bu süreçte değişmeyen ve her zaman en önemli unsur olmayı sürdürmüşlerdir. Teknolojinin hızla gelişmesi ve bunun etkisi de hayatın her alanında hızlı bir şekilde görülmektedir. Eğitim faaliyetleri de diğer alanlardan geç de olsa teknolojinin sunduğu olanaklardan yararlanmaya başlamıştır.

Teknoloji ile beraber değişimin de çok hızlı olduğu dünyamızda, 21. yüzyılın modern eğitim modellerinde kullanılabilecek araçların başında Web 2,0 uygulamaları olabileceği üzerine birçok araştırma yapılmaktadır. Öğrencilerin internet kullanımları incelendiğinde bloglar, podcastlar, vikiler, Facebook ve MySpace gibi sosyal ağ siteleri, sanal dünyalar, video ve fotoğraf paylaşım siteleri gibi Web 2,0 teknolojilerini yoğun bir şekilde kullandıkları görülmektedir. İnternetin kullanımı, öğrencilerin sosyal yaşamları kadar akademik hayatlarına da önemli katkılar sağlamaktadır (Munoz ve Towner’dan akt. Genç, 2010). Zaten öğrenciler zamanlarını ve enerjilerini sosyal medyada harcadıkları için kendi aralarında ilişkiler ve ortak çıkarlar doğrultusunda topluluklar oluşturmakta ve bu süreçte 21. yüzyıl becerilerini geliştirmektedirler. Bu bilgi, eğitim toplulukları oluşturmak için benzersiz bir fırsattır (Pollara ve Zhu, 2011).

İnternet, dünyada milyonlarca bilgisayar kullanıcılarını ve binlerce sosyal grubu bir araya getiren ve birbirleriyle doğrudan iletişim kurmalarını sağlayan, sürekli büyüyen bir iletişim ağıdır. İnternet ortamında kullanıcıların kendilerini tanımlayarak her kültürden farklı kullanıcı ile iletişime geçtiği, bunun yanında normal sosyal yaşamda kullanılan jest ve mimik hareketlerini simgeleyen sembollerle duygu ve düşüncelerini sanal olarak ifade ettiği, bu şekilde sosyal iletişim kurduğu ortamlar “*sosyal ağ*” olarak tanımlanmaktadır (Altunay, 2010). İnternet aslında kendi başına bir sosyal medya olarak nitelendirilebilir. Ryan (2014; s.201) sosyal medyayı; kullanıcıların çevrimiçi ortamda bir araya gelip fikir alışverişi yapmasına, tartışmasına, iletişim kurmasına ve herhangi bir biçimde sosyal etkileşime girmesine olanak tanıyan, web tabanlı yazılım ve hizmetleri tarif etmek için kullanılan bir çatı terim olarak tanımlamakla birlikte bu karşılıklı etkileşimin metinsel, işitsel, görsel, video ve diğer biçimlerde de olabileceğini ifade etmiştir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmenin sağladığı yeni imkânlarla hızlanan toplumsal değişimin geldiği son aşama küresel bilgi toplumdur. Toplumsal değişimin daha önceki aşamaları gibi, küresel bilgi toplumu da birçok kurumla birlikte “*geleneksel*” eğitim sistemini ve öğretmenlik mesleğini değişime zorlamaktadır (Özcan, 2011; s.21). Öğretmenlik mesleğini yürüten eğitimciler bu değişime

ayak uydurmaya çalışmaktadırlar; ancak kimi eğitimciler bu konuda başarılı olurken kimileri başarısız olmuşlardır. Başarısız olanların büyük bir kısmı ise teknolojiye uyum sağlamaktan vazgeçmişlerdir. Menzi, Çalışkan ve Çetin (2012; s.15), “*Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının teknoloji kullanımında henüz yeterli seviyeye gelmediklerini, temel bilgisayar kullanımında yeterli olmalarına karşın veri tabanları ve sosyal, yasal ve etik konular gibi daha ileri düzey konularda yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının teknoloji konusunda daha yeterli duruma gelmeleri ve teknolojiyi kullanabilen öğretmenler olarak yetişmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Günümüz toplumları; yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip, başka bir deyişle sürekli olarak bilgisini yenileyebilen, değişime ayak uydurabilen, gelişmeleri takip edebilen ve bilinçli bir bilgi tüketicisi olmanın yanı sıra bilgi üretebilen bireylere gereksinim duymaktadır. Toplumun gereksinim duyduğu insan profiline uygun bireyler yetiştirme sorumluluğunu üstlenmiş olan eğitim kurumlarından beklenen ise bilgi becerileriyle donatılmış (bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, iletebilen ve üretebilen), teknolojiyi kullanabilen ve kendi kendisine öğrenebilen (öğrenmeyi öğrenmiş) bireyler yetiştirmeleridir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; s.1). Bu açıdan, öğretmenlerin teknolojiyi mesleklerinde etkin kullanabilmeleri için üniversite yıllarında öğretmenlere teknoloji kullanma bilgi ve becerisi kazandırılması önemli hale gelmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren fakültelerde ders içeriklerine uygun teknoloji ürünlerinin (bilgisayar, tablet, mobil cihazlar, web 2,0 araçları vb.) eğitimde yaygın kullanılması ve adayların bu dönemde daha nitelikli yetiştirilmesi önem kazanmaktadır (Erdemir, Bakırcı ve Eydurun, 2009; s.100).

Günümüzde hemen hemen her alanda teknoloji kullanımı hızla artmaktadır. Çalışma ortamlarında insan gücünün yerini artık teknoloji almaya başlamıştır. Dolayısı ile öğrenenlerin sadece okuryazar olması yeterli olmamaktadır. Ülkelerin yetişmiş insan gücünü sağlayabilmeleri için 21. yüzyıl becerilerini eğitim kurumlarında kazanmaları gerekir. Bu beceriler: (a) iş birliği ve liderlik; (b) yaratıcılık ve inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme; (c) sosyal sorumluluk, kültürel, evrensel ve çevresel farkındalık; (d) iletişim; (e) yaşam boyu öğrenme, öz-yönlendirme; (f) dijital çağ okuryazarlığıdır (Framework for 21st Century Skills, 2016). Bu noktada Sosyal Bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine sahip olabilmesi için öğretmen eğitimi sürecinde aldığı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin 21. yüzyılın ihtiyaçlarını karşılar düzeyde olması gerekmektedir. Bu durum ile ilgili Özel’in (2014) Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile yaptığı araştırmaya göre; araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bölümünün öğretim teknolojilerinin eğitimde verimi artırdığına inandıkları ancak aynı oranda teknolojik araçları kullanmadıkları ve daha çok “*bazen*” kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını yararlı buldukları ancak kendilerinin kullanmadıklarını belirten sonuçlara ulaşılmaktadır. Yiğit (2011), Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili olarak; “*Sosyal Bilgiler dersi; bireylerin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında yaşama ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırıldığı bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır.*” şeklinde ifade etmektedir. Dolayısıyla teknolojiye dayalı bir dünyanın vatandaşları olan bireylerin yetiştirilmesi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin rolleri arasında yer almaktadır. Diğer yandan günümüzde öğrenciler teknolojinin içinde doğdukları için bilgi ve iletişim teknolojilerini çok sık kullanmaktadırlar. Sosyal medya öğrencilerin hayatlarının bir parçası haline gelmiştir. Gençlik ve Spor Bakanlığı’nın 2013 yılında yaptığı Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu’nda gençlerin %86’sı sosyal medyaya günde en az bir kere; %72’si ise her gün birkaç kere bağlanmaktadır. Her üç gençten birisi sosyal medyada en az üç saat geçirmektedir. Özellikle 15-17 yaş grubu, bekârlar ve ortaöğretim ve altı mezunlarda bu oran daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu, 2013). Gençler sosyal medyada bu kadar zaman geçirirken, sosyal medyadan olumsuz açıdan da etkilenmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerin sosyal medya kullanımını eğitim faaliyetlerinin içine dâhil edebilirlerse, öğrenciler sosyal medyanın olumsuz etkilerinden de o kadar korunabilirler. Öğrenciler sosyal medyada daha kaliteli zaman geçirebilirler. Bu nedenlerden dolayı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi iletişim teknolojilerinden sosyal medya araçlarının eğitim amaçlı kullanımı büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde teknolojinin etkin kullanımı, okullara en iyi teknolojik araçları getirmekle değil, öğrenci, bilgisayar ve öğrenme arasındaki ilişkiyi kurabilecek yetenekli ve vizyon sahibi öğretmenlerle mümkündür. Bu sebeple çağın getirisi olan teknolojik nimetlerden eğitim sisteminde mutlak surette

yararlanılmalı, ancak öznesi insan olan böylesi bir sistemde önceliğin daima nitelik olduğu akıldan çıkarılmamalıdır (Tedmem, 2015). Bu bağlamda yaşanan yüzyılın gerektirdiği bilgi ve iletişim teknolojileri, medya ve dijital okuryazarlık vb. becerilerin öğrencilere kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin bu becerileri kazanması gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı (MEB) devlet okulu ve özel okullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerinden sosyal medyayı benimseme düzeylerinden ve sosyal medyayı eğitimde kullanma düzeylerinden yola çıkarak çeşitli çıkarımlarda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır;

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri nedir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri cinsiyete, yaşa, meslekî kıdeme, mezun olunan alana (brans), öğrenim durumuna, görev yapılan yerleşim şekline, görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; sosyal medyayı benimseme düzeyleri, sosyal medyada gruplara üyelik durumuna, sosyal medyayı kullanım sıklığına ve sosyal medyayı kullanım süresine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri nedir?
5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri; cinsiyete, yaşa, meslekî kıdeme, mezun olunan alan (brans), öğrenim durumu, görev yapılan yerleşim şekli ve görev yapılan bölge değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin; sosyal medyayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri, sosyal medyada gruplara üyelik durumuna, sosyal medyayı kullanma sıklığına ve sosyal medyayı kullanma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medya kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu duruma uygun olarak var olan durumu ortaya çıkarmak açısından tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; s.16). Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2012; s.59). Bu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri ile sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu duruma uygun olarak, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amacıyla (Karasar, 2006; s.81) bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook grubuna üye olan Sosyal Bilgiler öğretmenleridir. Araştırmanın verileri 2014-2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde, “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook grubuna üye olan ve araştırmaya katılım konusunda istekli olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden çevrimiçi (online) olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde grubun Sosyal Bilgiler öğretmen üye sayısı Ağustos 2014’te 5600 iken Eylül 2015’te 7256’ye yükselmiştir. Araştırmaya katılan 236 öğretmenden 200’ü Sosyal Bilgiler öğretmenliği, 19’u Tarih öğretmenliği, 6’sı Coğrafya öğretmenliği, 2’si Sınıf öğretmenliği, 8’i Tarih ve 1’i de Coğrafya programından mezundur. Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımına yönelik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	153	64,8
Kadın	83	35,2
Toplam	236	100,0

Araştırmaya katılan 236 Sosyal Bilgiler öğretmeninin yüzde 64.8'i erkek, yüzde 35.2'si ise kadındır. Erkek katılımcıların sayısının, kadın katılımcıların neredeyse iki katı olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun yaş bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya katılanların yaş bilgilerine ilişkin veriler

Yaş Grupları	N	%
20-25 Yaş	34	14,4
26-30 Yaş	95	40,3
31-35 Yaş	60	25,4
36-40 Yaş	31	13,1
41-55 Yaş	16	6,8
Toplam	236	100,0

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş grupları incelendiğinde; yüzde 40.3'ü 26-30 yaş aralığındadır. Yüzde 25.4'ü 31-35 yaş aralığındayken, yüzde 14.4'ü 20-25 yaş aralığında, yüzde 13.1'i 36-40 yaş aralığındadır. Yüzde 6.8'lik kesim ise 41-55 yaş aralığındadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüzde 80'nin genç denilebilecek yaşta olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun branş bilgilerine ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya katılanların branş bilgilerine ilişkin veriler

Branş	N	%
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	200	84,7
Diğer*	36	15,3
Toplam	236	100,0

*Diğer: Tarih Öğretmeni (19), Coğrafya Öğretmeni (6), Tarih (8), Coğrafya (1) ve Sınıf Öğretmeni (2).

Araştırmaya katılanların yüzde 84.7'si Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Yüzde 15.3'ü ise diğer programlardan mezun olup Sosyal Bilgiler öğretmenliğine geçtikleri belirlenmiştir. Burada "diğer" olarak değerlendirilen öğretmen gurubunun içerisinde Tarih öğretmenliği, Coğrafya öğretmenliği, Tarih bölümü, Coğrafya bölümü ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarından mezun olup Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapan öğretmenler bulunmaktadır. Araştırma grubunun görev yapılan bölgelere ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılanların görev yapılan bölgelere ilişkin veriler

Bölgeler	N	%
Marmara Bölgesi	59	25,0
Ege Bölgesi	36	15,3
Akdeniz Bölgesi	22	9,3
İç Anadolu Bölgesi	42	17,8
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	25	10,6
Doğu Anadolu Bölgesi	28	11,9
Karadeniz Bölgesi	24	10,2
Toplam	236	100,0

Katılımcıların yüzde 25'i Marmara Bölgesi'nde, yüzde 17.8'i İç Anadolu Bölgesi'nde, yüzde 15.3'ü Ege Bölgesi'nde, yüzde 11.9'u Doğu Anadolu Bölgesi'nde, yüzde 10.6'sı Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde, yüzde 10.2'si Karadeniz Bölgesi'nde ve yüzde 9.3'ü ise Akdeniz Bölgesi'nde görev yapmaktadır. Tablo 4'te katılımcıların bölgeleri incelendiğinde belirli kümelenmelerin olduğu görülmüştür. Bu kümelenmeler; Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerindeki katılımcıların birbirine yakın olduğu ancak Akdeniz Bölgesi katılımcılarının diğer bölgelere nazaran daha az olduğu görülmüştür. Diğer yandan katılımcıların daha çok Marmara, İç Anadolu ve Ege bölgelerinde görev yaptığı belirlenmiştir. Araştırma grubunun görev yapılan okulların konumlarına ilişkin veriler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya katılanların görev yapılan okulların konumlarına ilişkin veriler

Yerleşim Şekli	N	%
İl Merkezi	78	33,1
İl Merkezine Bağlı Köy / Kasaba	12	5,1
İlçe Merkezi	73	30,9
İlçe Merkezine Bağlı Köy / Kasaba	73	30,9
Toplam	236	100,0

Araştırmaya katılanların görev yaptıkları okulların konumu incelendiğinde; yüzde 33.1'inin il merkezinde, yüzde 30.9'nun ilçe merkezinde ya da ilçe merkezine bağlı köy /kasabada, yüzde 5.1'nin ise il merkezine bağlı köy/kasabada görev yaptığı görülmüştür. Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görev yaptığı yerleşim şekli dağılımı konusunda da kümelenme olduğu görülmüştür. Bu kümelenmenin; il merkezi, ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köy/kasaba olduğu; il merkezine bağlı köy/kasaba görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin diğer yerleşim şekillerine nazaran daha az olduğu görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak; il merkezine bağlı köy/kasaba sayısının ilçe merkezine bağlı köy/kasaba sayısından daha az olduğu düşünülmüştür. Araştırma grubunun meslekî kıdem bilgilerine ilişkin veriler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya katılanların meslekî kıdem bilgilerine ilişkin veriler

Meslekî Kıdem	N	%
1-5 Yıl	133	56,4
6-10 Yıl	54	22,9
11-15 Yıl	29	12,3
16-30 Yıl	20	8,5
Toplam	236	100,0

Katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yüzde 56.4'ü mesleklerinin ilk 5 yılı içerisinde. Yüzde 22.9'u 6 ile 10 yıllık kıdeme sahipken, yüzde 12.3'ü 11 ile 15 yıllık, yüzde 8.5'i ise 16 ile 30 yıllık öğretmendir. Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 79.3'nün mesleğinin ilk yıllarında olduğu görülmüştür. Araştırma grubunun öğrenim durumlarına ilişkin veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya katılanların öğrenim durumlarına ilişkin veriler

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	207	87,7
Lisansüstü	29	12,3
Toplam	236	100,0

Öğrenim durumu değişkenine göre katılımcıların yüzde 87.7'si lisans, yüzde 12.3'ü ise lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin büyük bir kısmının lisans programından mezun olduğu; ancak az da olsa lisansüstü programlardan mezun olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin de olduğu görülmüştür. Araştırma grubunun sosyal medyayı kullanım sıklıklarına ilişkin veriler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılanların sosyal medyayı kullanım sıklıklarına ilişkin veriler

Kullanım Sıklığı	N	%
Her Gün	214	90,7
Haftada Birkaç Defa	17	7,2
Ayda Birkaç Defa	4	1,7
Yılda Birkaç Defa	1	,4
Toplam	236	100,0

Araştırmaya katılanların yüzde 90.7'si her gün sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir. Yüzde 7.2'si haftada birkaç kez, yüzde 1.7'si ayda birkaç kez ve yüzde 0.4'ü ise yılda birkaç kez sosyal medyayı kullandığını belirtmiştir. Araştırma grubunun sosyal medyayı kullanım sürelerine ilişkin veriler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya katılanların sosyal medyayı kullanım sürelerine ilişkin veriler

Kullanım Süresi	N	%
0-60dk.	131	55,5
61-120dk.	47	19,9
121-180dk.	33	14,0
181-240dk.	14	5,9
241-300dk.	11	4,7
Toplam	236	100,0

Tablo 9'daki sosyal medya kullanım sıklığı incelendiğinde, araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “her gün” ve “haftada bir” olarak cevap vermeleri, sosyal medyanın Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından çok sık kullanıldığı görülmüştür. Aynı zamanda katılımcıların yüzde 55.5’i sosyal medyayı 0 ile 60 dakika arasında kullandığını belirtmiştir. Yüzde 19.9’u 61-120 dakika, yüzde 14’ü 121-180 dakika, yüzde 5.9’u 181-240 dakika ve yüzde 4.7’si ise 241-300 dakika kullandığını belirtmiştir. Araştırma grubunun sosyal medyada grup üyesi olup olmama bilgilerine ilişkin veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya katılanların sosyal medyada grup üyesi olup olmama bilgilerine ilişkin veriler

Gruplara Üyelik Durumu	N	%
Evet	227	96,2
Hayır	9	3,8
Toplam	236	100,0

Tablo 10’dan yola çıkarak katılımcıların sosyal medyayı kullanım süreleri incelendiğinde “0-60”, “61-120” ve “121-180” dakika bandında kümelenildiği görülmüştür. Bu da araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı süre bakımından çok kullandıklarını göstermiştir. Son olarak araştırmaya katılanların yüzde 96.2’sinin, sosyal medyada bir gruba üye olduğu görülmüştür. Diğer yandan araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tamamına yakınının sosyal medyada herhangi bir gruba üye olup, yüzde 3.8’i ise herhangi bir gruba üye olmadığı görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada; ölçme aracı olarak belirlenen ölçekleri seçme kriterleri olarak Facebook, internet, sosyal medya vb. kavramların birbirleriyle bağlantılı olduğundan, ölçeklerde bulunan soru kökü değiştiği hâlde anlamları değişmediğinden ve kullanılan ölçeklerin bu araştırmanın problem cümlesi ile ilgili olduğundan hazır ölçek kullanılmaya yoluna gidilmiştir. Araştırmada kullanılan veriler çevrimiçi olarak “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook grubundan, grup yöneticisinin yardımlarıyla toplanmıştır. Bunun nedeni; araştırmanın problem cümlesiyle paralel olarak çevrimiçi sosyal medya araçlarının eğitim ve araştırma amaçlı kullanımını göstermektir.

Sosyal Medyayı Benimseme Ölçeği

Bu araştırma kapsamında Mazman (2009) tarafından geliştirilen SMBÖ kullanılmıştır. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi’nde “Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı” adıyla yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. Mazman (2009), araştırmasında Facebook’un eğitsel kullanımını (iletişim, işbirliği, kaynak/materyal), Facebook’un benimsenmesini (yarar, kullanım kolaylığı, sosyal etki, kolaylaştırıcı faktörler ve topluluk kimliği) ve Facebook kullanım amacını (sosyal ilişkiler, çalışmalara ilişkin ve günlük kullanım) birlikte açıklamıştır. Ölçek, bu araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı kullanma düzeyi ve sosyal medya araçlarını ne kadar benimsediklerini ölçme amacıyla tercih edilmiştir. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) arasında değişen 5’li Likert tipi olup, yirmi iki (22) maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerdeki “facebook” ifadesi yerine “sosyal medya” ifadesi yazılmıştır. Bu ifade değişikliği sonrasında, araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile; ölçeğin güvenilirliği ise iç tutarlık katsayısı ile tekrar incelenmiştir. Yapılan Faktör analizinde; faktörler altındaki yük değerleri incelenmiş, ortaya çıkan faktörler yüklerine göre 22 maddenin öz değeri (eigenvalue) 1’den büyük olan toplamda 6 faktör altında toplandığı görülmüştür (5.590; 2.888; 1.784; 1.360; 1.145; 1.051). 6 faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %62.809’dur. Faktör analizi sonuçlarına göre; “Yarar” faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .519 ile .641 arasında

değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %5.204'ünü açıklamaktadır. “*Kullanım Kolaylığı*” faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .628 ile .874 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %25.409'ünü açıklamaktadır. “*Sosyal Etki*” faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .749 ile .855 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %13.128'ini açıklamaktadır. “*Kolaylaştırıcı Faktörler*” faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .576 ile .775 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %8,109'sını açıklamaktadır. “*Topluluk Kimliği*” faktörü altında 3 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .719 ile .822 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %6.182'sini açıklamaktadır. “*Kişiselleştirme*” faktörü altında 3 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .592 ile .726 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %4.776'sını açıklamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği tekrar yapılmış, geçerlik KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü) değeri 0,813 olarak hesaplanmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .811 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretmen Süreçlerine Etkisi Ölçeği

Onyebuchi (2009) tarafından geliştirilen ve gerçekleştirilen, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerini belirleme amaçlı hazırlanan ölçek referans alınmış ve bu ölçeğin sosyal medya ile ilgili bölümleri kullanılmıştır. Onyebuchi'nin (2009) araştırması “*Making Sense of Web 2.0 Technology: Do European Students Use the Social Media Applications for Educational Goals?*” (Web 2,0 Teknolojisini Anlamak: Avrupalı Öğrenciler Eğitim Amaçları için Sosyal Medya Uygulamalarını Kullanıyor mu?) adıyla Twente Üniversitesi'nde yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir. Bu ölçek, Onyebuchi (2009) tarafından öğrencilere uygulanmıştır; ancak bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme süreçlerinde sosyal medyayı kullanma düzeylerini ölçmek amacıyla tercih edilmiştir. Ölçek sorularına verilen cevapların istatistiksel analizi yapılmış ve ortaya çıkan bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek; ihtiyaca göre gözden geçirilerek bazı maddeler çıkarılmış ve Hiç Katılmıyorum (1) ile Tamamen Katılıyorum (5) arasında değişen 5'li Likert tipi on sekiz (18) maddeden oluşan bir ölçek hâline getirilmiştir. Yapılan faktör analizine göre; faktörler altındaki yük değerleri incelenmiş, ortaya çıkan faktörler yüklerine göre 18 maddenin öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan toplamda 3 faktör altında toplandığı görülmüştür (7.987; 2.225; 1.408). 3 faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans %64.555'dir. Faktör analizi sonuçlarına göre; “*Eğitime Yarar*” faktörü altında 11 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .481 ile .848 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %44.373'ünü açıklamaktadır. “*Kullanım Kolaylığı*” faktörü altında 4 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .698 ile .839 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %12.358'ini açıklamaktadır. “*Topluluk Kimliği*” faktörü altında 3 madde yer almakta ve faktörlerin yük değerleri .772 ile .834 arasında değişmektedir. Bu faktör değişkenliğinin %7.823'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği tekrar yapılmış, geçerlik KMO değeri .90 olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin en az .60 ve üzeri olması gerekir ki belirtilen ölçeklerin değerleri ölçeklerin geçerliğini ortaya koymuştur. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach's Alpha değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha değerinin en az .70 ve üzeri olması gerekir (Büyüköztürk, 2007, s. 171) ki belirtilen ölçeklerin değerleri, güvenilirliğini ortaya koymuştur. Her iki ölçek de araştırmacı tarafından geliştirilmeyip bahsi geçen araştırmacılar tarafından daha önce kullanılmıştır. Bu durumun nedeni; araştırma sonucuna zaman kaybı olmadan ulaşabilmektir. Ayrıca kullanılan her iki ölçek de yapılan bu araştırmanın problem cümlesine uygundur.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle katılımcıların ölçek formunda yer alan kişisel özellikleri; frekans ve yüzde dağılımları alınarak verilmiştir. İkinci bölümde yer alan ölçek formuna öncelikle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçek formunun geçerliğinin ve güvenilirliğinin yüksek çıkmasıyla istatistiksel analizlere geçilmiştir. Araştırmadan toplanan verilerin çözümlenmesinde normallik analizi yapılmıştır. Buna göre SMBÖ normal dağılıma uygun görülmüştür. SMBÖ için istatistiksel analizlerden parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre iki gruplu seçenekleri bulunan değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla gruplu seçenekleri bulunan değişkenler için ise ANOVA analizinden faydalanılmıştır. ANOVA testi sonucunda farklılık gösteren grupların tespitinde ise Tukey Çözümlemesinden faydalanılmıştır. SMÖÖSEÖ için ise normallik analizi sonucunda normal dağılım

göstermediği için istatistiksel analizlerden non-parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre iki gruplu seçenekleri bulunan değişkenler için Mann Whitney U Testi, ikiden fazla gruplu seçenekleri bulunan değişkenler için ise Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonucunda farklılık tespit edilen grupların tespitinde ise Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmada kullanılan ölçeklerin betimleyici istatistiklerine bakıldığında SMBÖ'nün ortalamasının 3.8238 ve standart sapmasının .42635 olduğu görülmektedir. SMÖÖSEÖ'nün ortalamasının ise 3.7797 ve standart sapmasının .65319 olduğu gözlemlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri ile ilgili veriler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Betimleyici istatistikler

Ölçek	\bar{x}	Ss
Benimseme	3.8238	.42635
Öğrenme ve Öğretme Süreçlerine Etkisi	3.7797	.65319

Tablo 11 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri "katılıyorum", sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisi de "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu da araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hem sosyal medya kullanımını benimsediklerini hem de sosyal medyanın eğitim-öğretim faaliyetlerine olumlu katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir.

Sosyal Medyanın Benimsenmesine Yönelik İstatistiksel Analizler

Bu kısımda analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerinin katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem t-testi sonucunda katılımcıların düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır. ($p=.44>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre elde edilen veriler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Benimseme / Cinsiyet t testi

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	p
Kadın	83	3.8527	.40968		
Erkek	153	3.8081	.43565	-.767	.444

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan erkek ve kadın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda, katılımcıların düzeylerinin yaşlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.47>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Benimseme / Yaş ANOVA analizi

Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
20-25 Yaş	34	3.9064	.46944	.882	.476
26-30 Yaş	95	3.8057	.43155		
31-35 Yaş	60	3.7962	.38145		
36-40 Yaş	31	3.7757	.44920		
41-55 Yaş	16	3.9517	.42103		
Toplam	236	3.8238	.42635		

Araştırmaya katılan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin Tablo 13 İncelendiğinde; “20-25”, “26-30”, “31-35”, “36-40” ve “41-55” yaş gruplarının hepsinin de “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında en yüksek ortalama puanlarının “20-25” ve “41-55” yaş gruplarında olduğu görülmektedir. “20-25” yaş grubunda bulunan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşları dolayısıyla teknoloji ile ilgili olmaları normal karşılanırken (dijital yerli veya Z kuşağı), “41-55” yaş grubunda bulunan katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medya kullanımını benimsemeye çalıştıkları ve kendilerini bu yönde geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir.

1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda katılımcıların düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.16>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Benimseme / Kıdem ANOVA analizi

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	F	p
1-5 Yıl	133	3.7898	.44214	1.702	.167
6-10 Yıl	54	3.8889	.35972		
11-15 Yıl	29	3.9295	.42961		
16-30 Yıl	20	3.7205	.45700		
Toplam	236	3.8238	.42635		

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da mesleki kıdem esas alındığında, mesleğe yeni başlayan bir Sosyal Bilgiler öğretmeni ile meslekte otuz (30) yılını doldurmuş olan bir Sosyal Bilgiler öğretmenin sosyal medyayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu verilerden; “1-5” yıl mesleki kıdeme sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin “dijital yerli” olmalarına ve sayıca fazla olmalarına rağmen sosyal medyayı yeteri kadar benimseyemedikleri veya “dijital göçmen” ve mesleğinde daha deneyimli olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendilerini sosyal medyanın benimsenmesi konusunda geliştirdikleri sonuçları çıkarılabilir.

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Mezun Olunan Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda katılımcıların düzeylerinin branşlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.57>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin, mezun olunan branş değişkenine ilişkin veriler Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Benimseme / Branş t testi

Branş	N	\bar{x}	Ss	t	p
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	200	3.8305	.41798	.567	.571
Diğer Branş	36	3.7866	.47485		

Veriler incelendiği zaman araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ve diğer (Tarih, Coğrafya Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni, Tarih ve Coğrafya Bölümü) öğretmenlerin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler öğretmenliği lisans programından ya da diğer programlardan mezun olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyayı kullanma düzeyleri arasında fark olmadığı görülmektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların öğrenim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem t Testi sonucunda katılımcıların düzeylerinin öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.14>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Benimseme / Öğrenim durumu t testi

Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Ss	t	p
Lisans	207	3.8388	.42004	1.453	.148
Lisansüstü Öğrenim	29	3.7163	.46254		

Tablo 16 incelendiğinde lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lisans veya lisansüstü eğitim almalarının benimseme düzeylerine etkisi olmadığını göstermektedir. Yalnız anlamlı bir fark olmasa da lisans mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ($\bar{x}=3.83$) lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlere ($\bar{x}=3.71$) nazaran ortalama puanları daha yüksektir. Bu durumun nedeni olarak, lisansüstü öğrenim gören Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akademik tecrübelerini mesleki hayatlarına aktaramadığı söylenebilir.

1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Görev Yerleşim Şekli Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda katılımcıların düzeylerinin görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.38>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin görev yerleşim şekli değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Benimseme / Görev yerleşim şekli ANOVA analizi

Yerleşim Şekli	N	\bar{x}	Ss	F	p
İl Merkezi	78	3.8374	.47439	1.025	.382
İl Merkezine Bağlı Köy Kasaba	12	3.6136	.46658		
İlçe Merkezi	73	3.8344	.44994		
İlçe Merkezine Bağlı Köy Kasaba	73	3.8331	.33040		
Toplam	236	3.8238	.42635		

Araştırmaya il merkezinden 78, il merkezine bağlı köy/kasabadan 12, ilçe merkezinden 73 ilçe merkezine bağlı köy/kasabadan 73 Sosyal Bilgiler öğretmeni katılmıştır. Görev yerleşim şekli değişkenine ilişkin Tablo 17 incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin “katılıyorum” olduğu görülmektedir. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen il merkezi, ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köy/kasabada görev yapan öğretmenlerin ortalamaları 3.83’ün üzerindeyken il merkezine bağlı köy/kasabada görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalamasınının 3.61 olduğu dikkat çekmektedir. Bu ortalamanın da il merkezine bağlı köy/kasabadan

katılan Sosyal Bilgiler öğretmen sayısının diğer yerleşim yerlerine nazaran daha az olmasından (12) kaynaklandığı düşünülmektedir.

1.4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Görev Yapılan Bölge Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların görev yaptıkları bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda katılımcıların düzeylerinin görev yaptıkları bölgeye göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.67>.05$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin görev yapılan bölge değişkenine ilişkin veriler Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. Benimseme / Görev yapılan bölge ANOVA analizi

Bölgeler	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Marmara Bölgesi	59	3.8390	.41594	.668	.676
Ege Bölgesi	36	3.8561	.39245		
Akdeniz Bölgesi	22	3.8182	.43463		
İç Anadolu Bölgesi	42	3.8680	.43446		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	25	3.8164	.43746		
Doğu Anadolu Bölgesi	28	3.6786	.46403		
Karadeniz Bölgesi	24	3.8428	.43967		
Total	236	3.8238	.42635		

Araştırmaya en fazla Marmara Bölgesi’nden Sosyal Bilgiler öğretmeni (59) katılmıştır. Bu bölgeyi sırasıyla İç Anadolu Bölgesi (42), Ege Bölgesi (36), Doğu Anadolu Bölgesi (28), Güneydoğu Anadolu Bölgesi (25), Karadeniz Bölgesi (24) ve Akdeniz Bölgesi (22) takip etmiştir. Bölgelere göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, görev yapılan bölgelere göre sosyal medyayı benimseme düzeyleri anlamlı bir fark göstermemektedir. Burada dikkati çeken durum ise anlamlı bir fark olmamasına karşın, Doğu Anadolu Bölgesi hariç diğer bölgelerin ortalamaları 3,80’nin üzerindeyken Doğu Anadolu Bölgesi’nin ortalaması 3,67 olarak göze çarpmaktadır. Bu durumun nedeni bu bölgede internet erişim imkânının kısıtlı olması olabilir.

1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Sosyal Medyada Bir Gruba Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların sosyal medyada bir gruba üye olup olmamalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem *t* Testi sonucunda, katılımcıların düzeylerinin sosyal medyada bir gruba üye olup olmalarına göre farklılık görüldüğü saptanmıştır ($p=.003<.05$). Buna göre sosyal medyada bir gruba üye olanlar, üye olmayanlara göre sosyal medyayı daha çok benimsemişlerdir (“Evet” $\bar{x}=3.8402>$ “Hayır” $\bar{x}=3.4091$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin sosyal medyada bir gruba üye olma değişkenine ilişkin veriler Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Benimseme / Gruba üye olma *t* testi

Gruplara Üyelik Durumu	<i>N</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Evet	227	3.8402	.42242	3.026	.003
Hayır	9	3.4091	.31245		

Tablo 19’daki veriler incelendiğinde sosyal medyada bir gruba üye olma durumlarına göre araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sosyal medyada herhangi bir gruba üye olan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “*katılıyorum*” iken, sosyal medyada herhangi bir gruba üye olmayan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “*kararsızım*”

şeklinde. Buna göre sosyal medyada herhangi bir gruba üye olmanın, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Sosyal Medyayı Kullanım Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların sosyal medyayı kullanım sıklıklarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Bağımsız Örneklem *t* Testi sonucunda katılımcıların düzeylerinin sosyal medyayı kullanım sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Buna göre sosyal medyayı her gün kullananlar, sosyal medyayı daha seyrek kullananlara göre sosyal medyayı daha çok benimsemiştir (“Her Gün” $\bar{x}=3.8494 >$ “Daha Seyrek” $\bar{x}=3.5744$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin sosyal medyayı kullanım sıklığı değişkenine ilişkin veriler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Benimseme / Kullanım sıklığı *t* testi

Kullanım Sıklık	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Her Gün	214	3.8494	.40548	-2.927	.004
Daha Seyrek	22	3.5744	.54284		

Sosyal medyayı kullanım sıklığı bakımından araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “*katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak sosyal medyayı her gün kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile daha seyrek kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu ise sosyal medyayı her gün kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Medyayı Benimseme Düzeylerinin Sosyal Medyayı Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın benimsenmesine yönelik düzeylerin, katılımcıların sosyal medyayı kullanım sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen ANOVA analizi sonucunda katılımcıların görüşleri sosyal medyayı kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < .05$). Bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey Çözümlemesi sonucunda ise farklılığın, sosyal medyayı “*1 saatten az kullananlar*” ile “*2-3 saat kullananlar*” arasında olduğu görülmüştür. Buna göre sosyal medyayı “*2-3 saat kullananlar*”, “*1 saatten az kullananlara*” göre sosyal medyayı daha çok benimsemiştir (“*121-180 Dakika*” $\bar{x}=3.9890 >$ “*0-60 Dakika*” $\bar{x}=3.7613$). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin sosyal medyayı kullanım süresi değişkenine ilişkin veriler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Benimseme / Günlük kullanım süresi ANOVA analizi

Kullanım Süresi	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
0-60dk.	131	3.7613	.40579	3.158	.015	1-3
61-120dk.	47	3.7911	.41968			
121-180dk.	33	3.9890	.41645			
181-240dk.	14	3.9675	.42469			
241-300dk.	11	4.0289	.55680			
Toplam	236	3.8238	.42635			

Tablo 21 incelendiğinde görülür ki; sosyal medyayı kullanım süresi bakımından katılımcı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “*katılıyorum*” düzeyindedir. Ancak sosyal medyayı kullanım süresi değişkeni açısından Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri arasından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık ise “*0-60*” dakika ile “*121-180*” dakika sosyal medyada zaman geçiren Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında oluşmuştur. Bu da sosyal medyada 2 saatten daha fazla zaman geçiren Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerini olumlu yönde geliştirmiştir. Diğer yandan sosyal medya kullanım süresi arttıkça ortalamaların da arttığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, uzun süre sosyal medya kullanımının sosyal medya bağımlılığını ortaya çıkarabilmesidir.

2. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanılmasına Yönelik İstatistiksel Analizler

Sosyal medyanın eğitsel kullanımına yönelik istatistiksel analizler başlıklar altında verilmiştir.

2.1. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanılma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, katılımcıların görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir ($p=.04<.05$). Buna göre kadınların, erkeklere göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecine daha olumlu etki ettiğini belirttikleri görülmüştür (“Kadın” $\bar{x}=130.87>$ “Erkek” $\bar{x}=111.79$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyi / Cinsiyet Mann Whitney U testi

Cinsiyet	N	\bar{x}	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	5322,500
Kadın	83	130,87	10862,50	Wilcoxon W	17103,500
Erkek	153	111,79	17103,50	Z	-2,052
Toplam	236			p	,040

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine bakıldığında, kadın öğretmenlerin bulunduğu sıra ortalaması itibari ile sosyal medyanın eğitimde kullanımının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın Sosyal Bilgiler öğretmen sayısının (83) erkek Sosyal Bilgiler öğretmen sayısına (153) nazaran daha az olması, kadın Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın eğitimde kullanılmasının önemini daha iyi kavradıklarını göstermektedir.

2.2. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonucunda, katılımcıların düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.22>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin veriler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Yaş Kruskal Wallis H testi

Yaş	N	\bar{x}	Ki-Kare	5,691
20-25 Yaş	34	143,29	df	4
26-30 Yaş	95	113,77	p	,223
31-35 Yaş	60	116,60		
36-40 Yaş	31	108,37		
41-55 Yaş	16	120,66		
Toplam	236			

Tablo 23 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaş değişkenine göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu durumu biraz açmak gerekirse; araştırmaya katılan “Y” kuşak olarak nitelendirilen “20-25”, “26-30” ve “31-35” yaş aralığındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, “X” kuşak olarak nitelendirilen “36-40” ve “41-55” yaş aralığındaki Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden sayıca fazla olmasına rağmen anlamlı bir fark yoktur. Bu durum ise, “Y” kuşak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma yeteneklerini öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıtamadıkları gerçeğini ortaya çıkarmıştır.

2.3. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal

Wallis H Testi sonucunda; katılımcıların düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır ($p=.93>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine ilişkin veriler Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Kıdem Kruskal Wallis H testi

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ki-Kare	,448
1-5 Yıl	133	118,93	df	3
6-10 Yıl	54	116,57	p	,930
11-15 Yıl	29	124,52		
16-30 Yıl	20	112,13		
Toplam	236			

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine baktığımızda, "1-5", "6-10", "11-15" ve "16-30" yıl Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapmış öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı anlaşılmıştır. Yaş değişkenindeki durum burada da görülmektedir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 133'ü "1-5" yıl, 54'ü "6-10" yıl ve 29'u "11-15" yıllık öğretmenlerdir. Yani bu grup "Y" kuşağı öğretmenleridir. Diğer grup Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 20'si "16-30" yıllık yani "X" kuşağı öğretmenleridir. Kuşakların teknolojik yeterliliği göz önüne alındığında "Y" kuşağı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin "X" kuşağı öğretmenlerinden daha yeterli olması beklenir. Bu durumda araştırmaya katılan "Y" kuşağı Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin teknolojik yeterlilikleri öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanmadıkları söylenebilir.

2.4. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Branş Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların branşlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, katılımcıların görüşleri branşlarına göre farklılık göstermediği anlaşılmıştır ($p=.46>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin branş değişkenine ilişkin veriler Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Branş Mann Whitney U testi

Branş	N	\bar{X}	Sıra Top.	Mann-Whitney U	3327,000
Sosyal Bilgiler Öğretmeni	200	119,87	23973,00	Wilcoxon W	3993,000
Diğer Branşlar	36	110,92	3993,00	Z	-,724
Toplam	236			p	,469

Tablo 25'deki araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin mezun olunan branş değişkenine baktığımızda; Sosyal Bilgiler öğretmenliği mezunu ($\bar{x}=119.87$) ve diğer (Tarih, Coğrafya, Sınıf öğretmenliği, Tarih ve Coğrafya bölümü) branş mezunları ($\bar{x}=110.92$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni; sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanımının, mezun olunan branşa göre değişiklik göstermediğidir.

2.5. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, katılımcıların görüşleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermemiştir ($p=.29>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine ilişkin veriler Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Öğrenim durumu Mann Whitney U testi

Öğrenim Durumu	N	\bar{x}	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	2640,000
Lisans	207	120,25	24891,00	Wilcoxon W	3075,000
Lisansüstü	29	106,03	3075,00	Z	-1,050
Toplam	236			p	,294

Araştırmaya katılan lisans mezunu Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin öğrenim durumu sıra ortalaması 120.25 iken lisansüstü eğitim görmüş Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sıra ortalamasının 106.03 olduğu görülmektedir. Aralarında fark olmasına rağmen bu fark anlamlı bir fark olarak görülmemiştir. Bu doğrultuda sosyal medya kullanımının öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri düşünüldüğünde, lisansüstü eğitim yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyim ve becerilerini bu alana aktaramadıklarını veya aktarmaya vakit bulamadıklarını göstermektedir.

2.6. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Görev Yerleşim Şekli Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların görev yaptıkları okulun konumuna göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonucunda katılımcıların düzeylerinde, görev yaptıkları okulun konumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p=.64>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin görev yerleşim şekli değişkenine ilişkin veriler Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Görev yerleşim şekli Kruskal Wallis H testi

Yerleşim Şekli	N	\bar{x}	Ki-Kare	1,671
İl Merkezi	78	114,21	df	3
İl Merkezine Bağlı Köy Kasaba	12	99,96	p	,644
İlçe Merkezi	73	121,51		
İlçe Merkezine Bağlı Köy Kasaba	73	123,12		
Toplam	236			

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinde görev yapılan yerleşim şekli değişkenine göre (il merkezinde, il merkezine bağlı köy/kasaba, ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köy/kasabada görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında) anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Toplumda il merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin daha şanslı olduğu ve teknolojiyi sınıflarında daha iyi kullanabildiği görüşü vardır. Bu duruma; teknoloji kullanımının yaygınlaşması, teknolojiye ulaşımın kolaylaşması gibi nedenler ileri sürülebilir.

2.7. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Görev Yapılan Bölge Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların görev yaptıkları bölgeye göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonucunda, katılımcıların görüşleri görev yaptıkları bölgeye göre farklılık göstermediği görülmüştür ($p=.67>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin görev yapılan bölge değişkenine yönelik veriler Tablo 28'de verilmiştir

Tablo 28. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Bölge Kruskal Wallis H testi

Bölgeler	N	\bar{x}	Ki-Kare	4,045
Marmara Bölgesi	59	113,21	df	6
Ege Bölgesi	36	130,28	p	,671
Akdeniz Bölgesi	22	124,43		
İç Anadolu Bölgesi	42	128,40		
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	25	104,74		
Doğu Anadolu Bölgesi	28	115,75		
Karadeniz Bölgesi	24	108,60		
Toplam	236			

Türkiye'nin her bölgesinin aynı ölçüde gelişmişlik düzeyine sahip olduğunu ifade etmek zordur. Bazı bölgelerimiz (Marmara ve Ege Bölgesi) diğer bölgelere nazaran bazı alanlarda (sanayi, ticaret, turizm) daha çok gelişmiştir. Tabi ki bu durum da bahsi geçen bölgede yaşayan insanların sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına etki etmektedir. Tablo 28 incelendiğinde; araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin görev yapılan bölge değişkenine baktığımızda farklı bölgelerde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı eğitimde kullanımına yönelik anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu durum Türkiye'nin her bölgesinin farklı gelişmişlik düzeyinde olmasına rağmen bu konuda anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durumu ortaya çıkaran faktörler arasında öğretmen, okul müdürü, eğitim politikaları (FATİH Projesi), okul sınıf mevcutları ve teknoloji kullanımının artması gibi faktörler olduğunu söylemek mümkündür.

2.8. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Sosyal Medya Grubuna Üye Olma Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların bir sosyal medya grubuna üye olup olmamalarına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, katılımcıların düzeyleri, bir gruba üye olup olmalarına göre farklılık göstermiştir ($p=.04<.05$). Buna göre bir sosyal medya grubuna üye olanlar, olmayanlara göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir ("Evet" $\bar{x}=120.24>$ "Hayır" $\bar{x}=74.50$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin sosyal medya grubuna üye olma değişkenine yönelik bilgiler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Gruba üye olma Mann Whitney U testi

Gruplara Üyelik Durumu	N	\bar{x}	Sıra Top.	Mann-Whitney U	625,500
Evet	227	120,24	27295,50	Wilcoxon W	670,500
Hayır	9	74,50	670,50	Z	-1,972
Toplam	236			p	,049

İnsanın, içinde yer almadığı bir durum hakkında yaptığı yorumlar gerçeği yansıtmaz. Bir insan deneyimlediği bir konu hakkında yorum yaparsa dikkate alınır. Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin sosyal medyada bir gruba üye olma değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yani sosyal medyada "bir gruba üye olan" Sosyal Bilgiler öğretmeninin "bir gruba üye olmayan" Sosyal Bilgiler öğretmenine göre, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedirler. Bu da SMBÖ verilerinde olduğu gibi sosyal medyada "bir gruba üye olan" bir Sosyal Bilgiler öğretmeninin sosyal medya kullanımını daha çok benimsediğini ve bu deneyimlerinden yola çıkarak sosyal medyanın eğitimde kullanımını daha olumlu bulduklarını göstermektedir.

2.9. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Sosyal Medyayı Kullanım Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların sosyal medyayı kullanım sıklığına göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Mann Whitney U Testi sonucunda, katılımcıların düzeylerinde kullanım sıklığına göre farklılık görülmediği saptanmıştır ($p=.11>.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin sosyal medyayı kullanım sıklığı değişkenine yönelik bilgiler Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Kullanım sıklığı Mann Whitney U testi

Kullanım Sıklığı	N	\bar{X}	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	1875,500
Her Gün	214	120,74	25837,50	Wilcoxon W	2128,500
Daha Seyrek	22	96,75	2128,50	Z	-1,570
Toplam	236			p	,116

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin sosyal medyayı kullanım sıklığı değişkenine göre; sosyal medyayı “her gün” kullanan ile “daha seyrek” kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum SMBÖ’deki veriler ile ters düşmektedir. Buradan yola çıkarak; sosyal medyayı “her gün” kullanan benimsenmiş olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri; sosyal medyayı “daha seyrek” kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile aynı düzeye sahip olduklarını göstermişlerdir.

2.10. Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinde Kullanma Düzeylerinin Sosyal Medyayı Kullanım Süresi Değişkenine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin, katılımcıların sosyal medyayı kullanım sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H Testi sonucunda, katılımcıların görüşleri sosyal medyayı kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<.05$). Bu farklılığın kaynağının tespit edilmesi için ise Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi’nden faydalanılmıştır. Yapılan Bonferroni Düzeltmeli Mann Whitney U Testi sonucunda “sosyal medyayı 2-3 saat kullananlar”, “sosyal medyayı 1 saatten az kullananlara” göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğunu görmektedir ($p<.05$). Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım düzeylerinin sosyal medyanın günlük kullanım süresi değişkenine yönelik veriler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri / Günlük kullanım süresi Kruskal Wallis H testi

Kullanım Süresi	N	\bar{X}	Ki-Kare	21,950
0-60dk.	131	103,62	df	4
61-120dk.	47	116,95	p	,000
121-180dk.	33	156,56	Farklar	1-3
181-240dk.	14	141,57	Farka ilişkin p	0,000
241-300dk.	11	158,77		
Total	236			

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin sosyal medyayı kullanım sıklığı değişkenine göre incelendiğinde sonuç, sosyal medyada geçirilen zamana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu farklılık da sosyal medyayı “0-60” dakika kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile “121-180” dakika kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri arasında olmuştur. Bu durum sosyal medyada günde 2 saatten fazla zaman geçiren Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Yani sosyal medyayı daha çok kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri günde bir saatten az kullananlara nazaran sosyal medyanın eğitim süreçlerinde

kullanımını ve bunun faydasını daha iyi kavramışlardır. Araştırma kapsamında katılımcılara uygulanan SMBÖ ve SMÖÖSEÖ'nün çeşitli değişkenler açısından kıyaslaması yapılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SMBÖ'den elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmanın bu bölümünde sosyal bilgiler öğretmenlerine SMBÖ uygulanmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen veriler ile yapılan istatistiksel analizler sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür.
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “cinsiyet” değişkenine göre incelendiğinde; kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “yaş” değişkenine göre incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “20-25”, “26-30”, “31-35”, “36-40” ve “41-55” yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Sosyal medyayı benimseme düzeyleri “mesleki kıdem” değişkenine göre incelendiğinde “1-5”, “6-10”, “11-15” ve “16-30” yıl mesleki kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyleri “mezun olunan branş” değişkenine göre incelendiğinde; sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği, tarih ve coğrafya branşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
6. Katılımcıların sosyal medyayı benimseme düzeyleri “öğrenim durumu” değişkenine göre incelendiğinde; lisans ve lisansüstü eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
7. Sosyal medyayı benimseme düzeyleri “görev yapılan yerleşim şekli” değişkenine göre incelendiğinde; il merkezi, il merkezine bağlı köy/kasaba ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köy/kasabada görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyayı benimseme düzeyleri “görev yapılan bölge” değişkenine göre incelendiğinde görev yapılan bölgeler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeylerinde “sosyal medyada bir gruba üye olma” değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık; sosyal medyada bir gruba üye olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin benimseme düzeyleri “katılıyorum” düzeyinde iken, sosyal medyada bir gruba üye olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin benimseme düzeyi “kararsızım” düzeyinde olduğunun saptanmasıdır.
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyayı benimseme düzeyleri “sosyal medyayı kullanım sıklığı” değişkenine göre incelendiğinde; sosyal medyayı “her gün” kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal medyayı “daha seyrek” kullananlara göre sosyal medyayı daha çok benimsemişlerdir.
11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyayı benimseme düzeyleri “sosyal medyayı kullanım süresi” değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılığın; sosyal medyayı “1 saatten az” kullananlar ile “2-3 saat” kullananlar arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; sosyal medyayı “2-3 saat” kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri “1 saatten az” kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerine nazaran sosyal medyayı daha fazla benimsemektedir.

Araştırmadan elde edilen veriler ile yapılan istatistiksel analizler sonucunda sosyal medyayı benimseme düzeylerinin cinsiyetlerine, branşlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşılık kullanım sıklığına ve gruba üye olup olmamaya göre ise anlamlı bir farklılık söz konusudur. Buna göre sosyal medyayı her gün kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı benimseme düzeyi, sosyal medyayı daha seyrek kullananlara göre daha yüksektir. Yine sosyal medyada bir gruba üye olanların sosyal medyayı benimseme düzeyi, sosyal medyada bir gruba üye olmayanlara göre daha yüksektir. Yalçınalp ve Türkoğlu'nun (2017) yaptıkları araştırma; Türkiye'deki

Facebook kullanıcılarının en fazla 20-29 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu oranı 30-39 yaş aralığındaki kullanıcılar takip etmektedir. Yaş dağılımlarına bakıldığında, özellikle yetişkin ve genç gruplarında erkek kullanıcıların kadın kullanıcılara oranla Facebook sosyal ağını daha fazla kullandıkları gibi sonuçlar bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Sezer ve Sert'e (2013, s.157) göre öğretim üye ve elemanlarının büyük bir çoğunluğunun sosyal medya kullanıcısı olduğu, ayrıca hem eğitim öğretim faaliyetlerini hem de kendi akademik çalışmalarını yürütürken geleneksel araçların yanı sıra sosyal medya araçlarından da etkin bir şekilde yararlandıkları görülmektedir. Katılımda bulunan öğretim üye ve elemanlarının yüzde 90.7'sinin sosyal medya kullanıcısı olduğu ve bu katılımcıların yüzde 70'inin de sosyal medyayı her gün kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Aynı araştırmaya katılanlardan 102'si (%73.9) her gün, 26'sı (%18.8) iki üç günde bir kez, 6'sı (%4.3) haftada bir kez, 2'si (%1.4) iki üç haftada bir kez, 1'i (%0.7) ayda bir kez ve diğer 1'i (%0.7) iki üç ayda bir kez sosyal medya araçlarını kullandıklarını belirtmiştir. Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir'in (2013, s.31) yaptıkları araştırma sonucunda, katılımcıların sosyal medyayı kullanım düzeyleri yüzde 97.6 olarak belirlenmiş ve katılımcıların en çok kullandıkları sosyal paylaşım ağının Facebook sonrasında Twitter ve diğerlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Otrar ve Arğın'ın (2014; s.9) öğrenciler ile yaptığı araştırmaya göre; öğrencilerin sosyal medya ağlarını kullanma sıklığına bakıldığında ise %56.7'sinin her gün en az bir kere veya daha fazla bu ağlara bağlandıkları görülmektedir. Morkoç ve Erdönmez'in (2015; s.345) yaptığı araştırmaya göre; öğrencilerin %79'u sosyal medyayı her gün kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sosyal medya kullanım sıklıkları ve bir sosyal medyaya üye olup/olmama durumuna göre incelenen araştırmalar bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Yapılan analizler sonucunda sosyal medyayı benimseme düzeylerinin, katılımcıların yaşlarına, görev yaptıkları bölgeye, okulun konumuna, mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Buna karşılık sosyal medyayı benimseme düzeyi, katılımcıların sosyal medyayı kullanım sürelerine göre farklılık göstermektedir. Buna göre sosyal medyayı 2-3 saat kullananların sosyal medyayı benimseme düzeyleri, 1 saatten az kullananlara göre daha yüksektir. Bilen, Ercan ve Gülmez (2014, s.115) yaptıkları araştırmada; öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerini yoğun olarak kullandıklarını, Facebook'u genelde günde 1-3 saat arasında kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları ile paralellik gösteren diğer araştırmalarda; öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerini yoğun olarak kullandıklarını, sosyal medyayı genelde günde 1-3 saat arasında kullandıklarını belirtmiştir (Deniz, 2012; Tutgun, Deniz ve Moon, 2011; Köroğlu ve Ünal, 2013; Kaya, 2011).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin SMÖÖSEÖ'den elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmanın bu bölümünün amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin ne olduğunu öğrenmektir. Yapılan analizler sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri "katılıyorum" düzeyinde olduğu görülmüştür.
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyayı öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanım düzeyleri "cinsiyet" değişkenine göre incelendiğinde; kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık ise kadın sosyal bilgiler öğretmenlerin, erkek sosyal bilgiler öğretmenlerine nazaran sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine daha olumlu etki ettiğini belirtmeleridir.
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri "yaş" değişkeni incelendiğinde yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisinin "20-25", "26-30", "31-35", "36-40" ve "41-55" yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
4. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri "mesleki kıdem" değişkenine göre incelendiğinde "1-5", "6-10", "11-15" ve "16-30" yıl mesleki kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri "mezun olunan branş" değişkenine göre incelendiğinde; sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği, tarih ve coğrafya branşları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

6. Katılımcıların, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri “*öğrenim durumu*” değişkenine göre incelendiğinde; lisans ve lisansüstü eğitimi alan sosyal bilgiler öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.
7. Sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri “*görev yapılan yerleşim şekli*” değişkenine göre incelendiğinde; il merkezi, il merkezine bağlı köy/kasaba ilçe merkezi ve ilçe merkezine bağlı köy/kasabada görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri arasından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri “*görev yapılan bölge*” değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri “*sosyal medyada bir gruba üye olma*” değişkenine göre incelendiğinde; SMBÖ’den elde edilen sonuçlar ile paralellik göstererek anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık; sosyal medyada bir gruba üye olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir gruba üye olmayan sosyal bilgiler öğretmenine göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir.
10. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeyleri “*sosyal medyayı kullanım sıklığı*” değişkenine göre incelenmiş ve SMBÖ’nden elde edilen sonuçlardan farklı olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.
11. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin “*sosyal medyayı kullanım süresi*” değişkenine göre incelendiğinde; SMBÖ’den elde edilen sonuçlar ile paralellik göstererek anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık; sosyal medyayı “*1 saatten az*” kullananlar ile “*2-3 saat*” kullananlar arasında olduğu görülmüştür. Bu bağlamda; sosyal medyayı “*2-3 saat*” kullanan sosyal bilgiler öğretmenleri “*1 saatten az*” kullanan sosyal bilgiler öğretmenlerine nazaran sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin; branşlarına, öğrenim durumlarına ve kullanım sıklığına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşılık cinsiyetlerine ve bir sosyal medya grubuna üye olup olmamalarına ise farklılık gösterdiği görülmüştür. Buna göre kadınların, erkeklere göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanma düzeylerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgu, alan yazındaki çeşitli araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir (Özgür, 2013; Akyazı ve Ünal, 2013; Sezgin, Erol, Dulkadir ve Karakaş, 2011; Mazman ve Usluel, 2011). Bunun yanında, bir sosyal medya grubuna üye olanlar, olmayanlara göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerine etkisinin daha olumlu olduğunu düşünmektedir. Günümüz öğrenenleri teknolojiyi kullanarak eğitim görmek istemektedirler. Yapılan çalışmalar (Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan, 2010; Moloney, 2007; McLoughlin ve Lee, 2007; Grosbeck ve Hotescu, 2008; Kroski, 2008; Reinhart, Ebner ve Costa, 2009; Aspden ve Thorpe, 2009; Wright, 2010; Schmucki ve Meel, 2010; McCool, 2011; Junco, Heiberger ve Loken, 2011; Johnson, 2011; Mislán ve Elavsky, 2011; Leaver, 2011) Twitter’in eğitim süreçlerinde kullanıldığını göstermektedir.

Wang, Lin, Yu ve Wu (2013); eğitici yöntemlerde Facebook kullanımının öğrencilerin daha iyi notlar almasına, sınıfta daha etkin olmasına ve üniversite öğrenme deneyiminde daha fazla ilgilenmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bundan dolayı, Facebook’un daha aktif ve katılımcı rolünün kabul edilmesini, eğitimsel bir iletişim ve etkileşim aracı olarak kullanılabilirliğini ortaya koymuştur. Öztürk ve Tetik (2015) yaptıkları araştırmanın sonucunda; yüz yüze eğitimin sosyal ağ destekli eğitim etkinlikleri ile desteklenmesinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Tanrıverdi ve Sağır (2014) ise; lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarıları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu belirlemişlerdir. Bekdemir ve Tağrikulu da (2018) sosyal medya kullanımının öğrenciler üzerinde önemli etkiler ortaya çıkardığını ifade etmişlerdir. Sarsar, Başbay ve Başbay (2015) yaptıkları araştırma bulgularına göre; ders etkinlikleri için Facebook kullanımının öğrenenlerin tamamı tarafından olumlu olarak değerlendirildiği; Blogger kullanımının ise öğrenenlerin yarısı tarafından olumlu bulunduğu görülmüştür. Özen, Çam, Can ve Dönmez; (2018) özellikle günlük olarak sosyal medyada harcanan zamanla sosyal medyanın eğitim boyutu hakkındaki algılar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal medyanın eğitimsel

amaçlar için kullanımına yönelik benzer başka araştırmalarda bulunmaktadır (Ekici ve Kıyıcı, 2012; Deniz, 2012; Genç, 2010; Keleş ve Demirel, 2011; Mazman, 2009; Tiryakioğlu ve Erzurum, 2011; Chen ve Bryer, 2012; Kert ve Kert, 2010; Kindi ve Alhashmi, 2012; İşman ve Hamutoğlu, 2013; Kuzu, 2014).

Sezer ve Sert (2013; s.153) yaptıkları araştırmada katılımcıların 116'sı (%84,0) eğitim, öğretim ve akademik faaliyetlerde sosyal medya araçlarından yararlandıklarını belirtirken 22'si (%15,9) "hayır" seçeneğini işaretlemiştir. Özmen'in (2012; s.203) gerçekleştirdiği uygulamalar sonucunda; uzaktan eğitim uygulamaları sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamaları ve yüz yüze öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarısı üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğu ancak özellikle sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısı üzerinde uzaktan eğitim uygulamalarına göre daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Gülbahar, Kalelioğlu ve Mardan (2010) eğitim ortamlarında Flickr'ın öğrenciler ve öğretmenler için çeşitli biçimde kullanılabilirliğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızın sonuçları da birçok yönüyle bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunların aksine Rouis, Limayem ve Sangari (2011), yaptıkları araştırmada Facebook kullanımının negatif bağdaştırıcı etkilerini ve bilişsel hazmetmeyi öne sürerken, öğrencilerin akademik performansında bir azalma meydana geldiği sonucuna ulaşmışlardır. Bilen, Ercan ve Gülmaz (2014; s.121); Facebook'u akademik çalışmalarına destek olması için kullanan öğrenci sayısının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Deniz (2012; s.188) de benzer sonuca ulaşmış, ayrıca Facebook'u sınıf arkadaşlarıyla ödev ve proje çalışmalarını paylaşma amacıyla kullanan öğrenci sayısının da düşük olduğunu ifade etmiştir. Diğer yandan Baran ve Ata (2013; s.205) yaptıkları araştırmada; cinsiyet değişkenine göre erkeklerin web 2,0 teknolojilerini kullanma sıklıkları ve beceri düzeylerinin bayanlara göre anlamlı derecede yüksek çıktığını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, sosyal medyanın öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanıma düzeylerinin yaşlarına, görev yaptıkları bölgeye, okulun konumuna ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşılık sosyal medyayı kullanım süresine göre ise farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. Sosyal medyayı "2-3 saat kullananlar", "sosyal medyayı 1 saatten az kullananlara" göre sosyal medyanın öğrenme ve öğretme sürecine etkisini daha olumlu olarak görmektedir. Katılımcılar sosyal ağları çoğunlukla günde 1 saatten az (%42.5) ve 1-3 saat arası (%40.7) kullanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. (Tutgun, Deniz ve Moon, 2011). Somyürek ve Gün'ün öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmaya göre; sosyal ağların öğretmen adayları tarafından yaygın olarak kullanıldığını ve öğretmen adaylarının yaklaşık beşte birinin sosyal ağ kullanım sürelerinin haftada 15-17 saat arasında olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, erkek öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanmak için daha az zaman harcadıkları belirlenmiştir. Çemrek, Baykuş ve Özaydın (2014; s.74) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin sosyal medyada geçirilen zamanı değerlendirildiğinde en fazla 1-3 saat arası zaman geçirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir'in (2013; s.31) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları başka bir araştırmaya göre; katılımcıların hemen her gün sosyal ağları kullanmaları sonucuna bağlı olarak günde ortalama 1-3 saat arasında bu sosyal ağlarda zaman harcadıkları görülmektedir. Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın 2013 yılında yaptığı "Gençlik ve Sosyal Medya" araştırmasına göre; her üç gençten birisi sosyal medyada en az üç saat geçirmektedir (Gençlik ve Sosyal Medya Araştırma Raporu, 2013). Yapılan bu araştırmalardan yola çıkılarak öğrencilerin, öğretmenlerden daha çok sosyal medyada zaman geçirdikleri söylenebilir. Araştırmaya katılanların 69'u (%50) sosyal medya araçlarını 1 saat ve altında, 56'sı (%40.5) 2-3 saat aralığında, 7'si (%5.07) 4-5 saat aralığında, 4'ü (%2.8) 6-7 saat aralığında ve 2'si (%1.4) 8 saat ve üzerinde kullandıklarını belirtmiştir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında birtakım öneriler sunulabilir. Bu öneriler:

Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Millî Eğitim Bakanlığı, 1 Temmuz 2015'te Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği değişikliğinde, okullarda sosyal medya kullanımını yasaklayan kararını gözden geçirmelidir. Bu karar 17 Temmuz 2017'de yayımlanan yeni 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "Dijital Yetkinlik" becerisi ile MEB'in kendi aldığı kararlarıyla çelişir görünmektedir.

2. MEB yayımladığı yeni 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "*Dijital Yetkinlik*" becerisine ek olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim süreçlerinde çeşitli web 2,0 araçlarının kullanılmasını desteklemelidir.
3. Sadece 5. sınıf öğretim programı değil, diğer öğretim programlarına da "*Dijital Yetkinlik*" becerisi yoğunlaştırılarak eklenebilir.
4. Öğretmen ve öğrenenlerin sosyal ağlarda bireysel ve grup çalışması yapmalarına yönelik ders dışı proje uygulamaları için gerekli yasal altyapı oluşturulmalıdır. Örneğin; bahsedilen çalışmalarda ebeveynlerin yazılı izinleri alınması şartı koşulabilir.
5. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim-öğretim kurumlarında sosyal medyanın eğitim amaçlı kullanımı için gerekli altyapıyı oluşturmalıdır. Bunun için internete erişim sınırlamasını azaltabilir.
6. Dijital çağda dijital yerli öğrenenleri yetiştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) işbirliği yaparak üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiren programlarda sosyal medyanın eğitimde kullanımı ve dijital okuryazarlık vb. konuları içeren dersler konularak, 21. yüzyıl becerilerine sahip öğretmenler yetiştirilebilir. Bunun için hali hazırda eğitim fakültelerinde okutulan "*Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*" dersi güncellenebilir.
7. 21. yüzyıl öğretmen eğitiminde "*Sosyal Ağların Eğitim Alanında Kullanımı*" ile ilgili dersler, seminerler ve kurslar verilebilir.
8. Yine öğretmen eğitiminde "*Dijital Okuryazarlık*", "*Bilgi Okuryazarlığı*" ve "*Yeni Medya Okuryazarlığı*" vb. becerilerin kazandırılacağı öğretim programı hazırlanabilir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu'na görev düşmektedir.
9. Millî Eğitim Bakanlığı, dijital araçların eğitim süreçleri ile bütünleşmesi konusunda ulusal veya uluslararası bir program geliştirerek fiziki şartların uygun olmadığı bölgelerdeki dezavantajlı öğrenciler de bu program içine alınarak uluslararası değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMSS vb.) Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin ortalama puanları yükseltilebilir. Bunun için öğretmenler veya akademisyenler proje dâhilinde TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu) vb. kurumlara başvurabilir.
10. Yine Millî Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurumu, akademik açıdan kendilerini geliştirmeleri için öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin "*Eğitimde Sosyal Ağların Kullanımı*" ile ilgili bilimsel etkinliklere katılmalarını sağlayabilir. Bu durum için Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde bilimsel etkinlikler takip edilerek İl Millî Eğitim Müdürlükleri'ne istekli öğretmenlerin katılımı ve gerekli izinlerin verilmesi hakkında yazıların gönderilmesi vb. görevleri olan bir birim oluşturulabilir.
11. Gerçekleştirilen bu bilimsel etkinlikler ile öğretmenlerin eğitimde sosyal ağların kullanımına yönelik yönlendirmeler sayesinde yapılandırmacı öğretim kuramları ve teknoloji kullanımı ile bütünleşmesini sağlayabilir.
12. Başta MEB olmak üzere eğitim ile ilgili sivil toplum kuruluşları, sosyal medyanın eğitim kurumlarında kötü amaçlı veya gereksiz kullanılmasını önleyecek çeşitli tedbirler (bröşür, animasyon, uzman seminerleri, aile seminerleri vb.) alabilir.
13. Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye'deki bölgeler arası, yerleşim yerleri arsası ve hatta eğitim kurumları arası teknoloji alt yapı farklılıklarını giderecek hazırlıklar yapmalıdır.
14. Öğretmen yetiştiren kurumlar, teknolojiyi eğitim süreçleri ile bütünleştirme konusunda alanında uzman eğitimciler yetirilmesi için ilgili bölüm veya programlar açabilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Öncelikle öğretmenler günümüz dijital dünyasında dijital öğrencilerin öğrenme işlemini nasıl gerçekleştirdiğini kavraması gereklidir. Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bu konuda birçok kaynak ve bilgi yayınlanmaktadır. Birçok dijital kaynaktan dijital öğrenme uygulamaları mevcuttur. Ayrıca bu konu ile ilgili birçok bilimsel etkinlik yapılmaktadır. MEB'in Eğitimde FATİH Projesi Eğitim Teknolojileri Zirvesi bu etkinliklere örnek olarak gösterilebilir.

2. Bahsedilen kaynakları incelenerek veya bilimsel etkinliklere katılım gösterilerek, öğretmenler dijital yerli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için dijital becerilerini geliştirebilir.
3. Öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmek için teknoloji ile ilgili olan bilimsel ve akademik etkinliklere katılmalı hatta teknolojinin eğitimde kullanılması ile ilgili lisansüstü programlara başvurmalıdırlar. Son yıllarda Türkiye’de yaygınlaşan “Eğitim Teknolojileri” lisansüstü programı vb. programlar olabilir.
4. Öğretmenler okulda iletişimi (öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci, öğretmen-veli vb.) ve dayanışmayı sağlamak için sosyal ağlardan yararlanarak bir okul kültürü oluşturabilirler. Bu durumu oluşturabilecek birçok mobil ve web uygulaması bulunmaktadır. Örneğin; Google Classroom, Class Dojo vb.
5. Öğretmenler, öğrencilerin derslerinde daha aktif olmalarını sağlamak için sosyal medyayı eğitimde kullanmalıdırlar. *Edmodo*, *Beyazpano* ve *Class Dojo* gibi uygulamalar öğrencileri eğitim süreçlerinde daha aktif hale getirebilirler.
6. Sosyal medya araçlarını eğitim süreçlerinde kullanan öğretmenlerin bu konuda bilinçli olmaları ve sorumluluk duygusu içinde olmaları gereklidir. Facebook veya Twitter’ı eğitim süreçlerinde kullanan bir öğretmen paylaşımlarına dikkat etmeli ve aynı şekilde öğrencilerinin paylaşımlarını takip edebilmelidir.
7. Öğretmenler kendi aralarında sosyal medya grupları oluşturarak mesleki gelişim konusunda etkileşimde bulunabilirler. Bu duruma en güzel örnek; bu araştırmanın da çalışma grubunu oluşturan “Türkiye Sosyal Bilgiler Zümresi” Facebook grubudur.
8. Öğretmenlerin sosyal ağları özellikle eğitim amaçlı kullanımı konusunda okul yöneticileri ve aileler tarafından desteklenmesi için çalışmalar yürütülmelidir. MEB’e bağlı devlet okullarında görev yapan okul müdürleri bu konuda daha girişimci olabilir. Öğretmenleri sosyal medyanın eğitim süreçlerinde kullanımı konusunda cesaretlendirmelidir. Sosyal medyanın eğitimde kullanılması ile ilgili projeler hazırlanarak veli toplantılarında öğretmenler ile birlikte bu projelerin hazırlanış, uygulanış ve beklenen kazanımları ayrıntılı bir şekilde ebeveynler ile paylaşılabilir.
9. Sosyal medya ve dijital araçların sınıflarda uygulanması konusunda yine sosyal medyada çeşitli gruplar ve topluluklar bulunmaktadır. Öğretmenler bu topluluklara üye olarak mesleki açıdan kendilerini geliştirebilirler.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışma sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılmıştır. Farklı branşlardan öğretmenler ile de yapılması tavsiye edilir. Yapılan bu çalışmalarda branşlar arası karşılaştırmalar da yapılabilir.
2. Sosyal medyanın eğitim ortamlarında daha verimli kullanılması için detaylı araştırmalar yapılmalıdır. Örneğin; Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015; Ekici ve Kıyıcı, 2012; Genç, 2010 vb.
3. Türkiye’deki kuşak yapısına ilişkin ayrıntılı bir toplumsal çalışma yapılabilir.
4. Sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören farklı sınıf düzeyindeki öğretmen adayları üzerinde sosyal medyanın eğitimde kullanılması ve bu konudaki tutum, becerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
5. Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin 21. yüzyıl öğretmenlerini yetiştirmede öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerileri kazandırma düzeyine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
6. Yine eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin, teknoloji okuryazarlığı düzeyleri ve dijital araçların eğitim süreçlerinde kullanılmasına yönelik tutum ve düşünceleri üzerine araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 1-10. 11.08.2017 tarihinde <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/200324BUKET%20AKKOYUNLU.pdf> adresinden alınmıştır.

- Altunay, M. (2010). Gündelik yaşam ve sosyal paylaşım ağları: Twitter ya da “Pıt Pıt Net”. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (12), 31-56. 13.08.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gsuilet/article/view/5000004801/0> adresinden alınmıştır.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin web 2.0 teknolojileri kullanma durumları, beceri düzeyleri ve eğitsel olarak faydalanma durumları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208. 21.08.2017 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1937> adresinden alınmıştır.
- Bekdemir, Ü. ve Tağrikulu, P. (2018). Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencileri üzerindeki akademik ve sosyal etkileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 316-348. 19.05.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/35713/343249> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilen, K., Ercan, O. ve Gülmez, T. (2014). Sosyal ağların kullanım amacı ve benimseme süreci: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 115-123. 23.08.2017 tarihinde <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/11.bilen.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çemrek, F., Baykuş, H. ve Özyayın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında incelenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *Alpha numeric Journal*, 2(2), 61-76. 17.07.2016 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/alphanumeric/issue/1678/20763> adresinden alınmıştır.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eydurhan, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* (3), 99-108. 24.07.2015 tarihinde <http://www.tused.org/internet/tused/archive/v6/i3/text/tusedv6i3s9.pdf> adresinden alınmıştır.
- Framework for 21st Century Skills. (2016). Framework for 21st Century Learning. 05.10.2017 tarihinde http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf adresinden alınmıştır.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 Yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. Akademik Bilişim 10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 237-242. Muğla. 15.08.2015 tarihinde http://ab.org.tr/ab10/kitap/genç_AB10.pdf adresinden alınmıştır.
- Gençlik ve Spor Bakanlığı. (2013). Gençlik ve sosyal medya araştırma raporu. Ankara: Gençlik ve Spor Bakanlığı. 14.08.2017 tarihinde <http://www.gsb.gov.tr/HaberDetaylari/1/3816/genclik-ve-spor-bakanligi-turkiyenin-en-kapsamli-sosyal-medya-arastirmasini-yapti.aspx> adresinden alınmıştır.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, R. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. inet-tr 2010 Türkiye'de İnternet Konferansı. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi. 05.07.2016 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/228549730_Sosyal_Aglarin_Egitim_Amacli_Kullanimi adresinden alınmıştır.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Tanrıoğen, A. içinde *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 57-83. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mazman, S. (2009). Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 244959).
- Menzi, N., Çalışkan, E. ve Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 1-18. 25.04.2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ajesi/article/view/5000109995> adresinden alınmıştır.
- Morkoç, D. ve Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346. 21.08.2016 tarihinde <http://oaji.net/articles/2016/593-1453735335.pdf> adresinden alınmıştır.
- Onyebuchi, E. (2009). Makingsense of web 2.0 Technology: Do europeanstudentsusethe socialmediaapplicationsforeducationalgoals. Master'sThesis in Communication Studies, Twente. 11.02.2013 tarihinde http://essay.utwente.nl/59499/1/scriptie_E_Eze.pdf adresinden alınmıştır.
- Otrar, M. ve Arın, F. (2014). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının kullanım alışkanlıkları bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-13. 05.12.2015 tarihinde <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/01.otrar.pdf> adresinden alınmıştır.
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi. Ankara: Önka Kağıt Ürünleri Matbaa Sanayi Ltd.Şti.

- Özel, E. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine yönelik tutum ve davranışları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 19(31), 129-144. 05.12.2016 tarihinde <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunidcd/article/view/5000013854/5000014084> adresinden alınmıştır.
- Özen, Ü., Çam, H., Can, D. ve Dönmez, Ö. (2018). Uzaktan yükseköğretim öğrencilerinin sosyal medyanın eğitim boyutu konusundaki algıları ve eğitim amaçlı sosyal medya kullanımlarının belirlenmesi. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(1), 64-72. 21.06.2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/454222> adresinden alınmıştır.
- Özmen, B. (2012). Sosyal Ağ Destekli Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi. Elazığ. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 175903).
- Öztürk, Ö, K. Ve Tetik, E. (2015). Sosyal ağ destekli bilişim teknolojileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(3), 151-168. 19.05.2018 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000107576> adresinden alınmıştır.
- Pollara, P. ve Zhu, J. (2011). Social networking and education: Using Facebook as an edu social space. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, (s. 3330-3338). 15.09.2015 tarihinde http://www.academia.edu/394232/Social_Networking_and_Education_Using_Facebook_as_an_Educational_Space adresinden alınmıştır.
- Rouis, S., Limayem, M. ve Sangari, E. (2011). Impact of Facebook usage on students' academic achievement: role of self-regulation and trust. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 961-994. 02.09.2015 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=EJ960123> adresinden alınmıştır.
- Ryan, D. (2014). *Dijital pazarlama*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Sezer, N. ve Sert, N. (2013). Öğretim üye ve elemanlarının sosyal medya kullanımı. Yeni Medya Çalışmaları I. Ulusal Kongresi, 143-160. 13.03.2015 tarihinde https://ekitap.alternatifbilisim.org/yeni_medya_calismalari-1_kongre_kitabi.html adresinden alınmıştır.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z. ve Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Journal of Selcuk Communication*, 7(4), 23-32. 11.09.2016 tarihinde <http://josc.selcuk.edu.tr/article/view/1075000023> adresinden alınmıştır.
- Somyürek, S. ve Gün, E., T. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal ağları kullanma durumları ile cinsiyet ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 705-724. 19.05.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/uefad/issue/33142/369236> adresinden alınmıştır.
- Tanrıverdi, H. Ve Sağır, S. (2014). Lise öğrencilerinin sosyal ağ kullanım amaçlarının ve sosyal ağları benimseme düzeylerinin öğrenci başarısına etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 775-822. 19.05.2018 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000071173> adresinden alınmıştır.
- Tedmem. (2015). Günah keçisi teknoloji mi? 11.06.2017 tarihinde <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/gunah-kecisi-teknoloji-mi> adresinden alınmıştır.
- Tutgun, A., Deniz, L. & Moon, M. (2011). A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean prospective teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), p.14-30. 15.06.2017 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ946606.pdf> adresinden alınmıştır.
- Wang, J., Lin, C., Yu, W. ve Wu, E. (2013). Meaningful engagement in Facebook learning environments: merging social and academic lives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(1), 302-322. 14.07.2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102197/0> adresinden alınmıştır.
- Yalçınalp, S ve Türkoğlu, H. (2017). Öğretmen adaylarının Facebook'un öğrenme yönetim sistemi olarak kullanımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 213, 15-35. 19.05.2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/441207> adresinden alınmıştır.
- Yiğit, E. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Teknoloji Okuryazarlığı Düzeylerinin ve Teknoloji ile Bütünleştirilmiş Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir. (Tez No: 298642).



Coğrafya Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Hakkındaki Düşünceleri ve Bunu Kullanma Durumları*

Esengül DOĞRU¹, Fatih AYDIN²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Coğrafya öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) hakkındaki düşüncelerini ve bunu kullanma durumlarını belirlemektir. Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri ve yenilikleri derslerine konu alanı ve pedagoji bilgilerini ekleyerek nasıl ve ne derece entegre ettikleri, Coğrafya derslerinde teknolojinin daha çok hangi amaçla kullanıldığı, öğretmenlerin bu araçları kullanılabilirlik durumları, teknolojinin dersin kazanımları doğrultusunda ne derece fayda sağladığı üzerinde durulmuştur. Çalışmaya, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karabük il merkezi ve ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 42 Coğrafya öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, mevcut araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler genel olarak, günlük hayatlarında ve okul ortamında teknolojiyi kullanmakla birlikte, teknolojinin coğrafya dersleri için gerekli olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylıklar sağladığını dolayısıyla derslerde teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle görsel konuların anlatımında projeksiyon cihazlarından yararlandıklarını, çeşitli doküman hazırlarken ve paylaşırken, konular ile ilgili video izletirken teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı teknolojik alt yapı yetersizliği, cihazların kullanımı konusunda bilgilerinin yetersizliği ve teknolojinin gelişim hızına ayak uyduramama gibi güçlüklerden bahsetmişlerdir. Öğretmenler coğrafya derslerini teknoloji ile zenginleştirmek için öğretmen ve öğrencinin istekli, araştırmacı ve meraklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler en fazla akıllı tahta, projeksiyon cihazı ve tableti kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak gelişen ve değişen eğitim teknolojileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bunlardan uzak kalıyor olması düşünülemez. Bilgi ve teknoloji çağında yetişen bireylerin eğitim ortamında bundan uzak kalması onların eğitim hayatından verim almamalarına neden olabilir. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında, ister meslek hayatına yeni başlamış bir öğretmen, ister yıllardır meslek hayatına devam eden bir öğretmen olsun eğitim ortamında kendini güncel tutması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler

Coğrafya Öğretmenleri,
Teknoloji Okuryazarlığı,
Teknolojik Pedagojik Alan
Bilgisi (TPAB),

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.02.2018

Kabul Tarihi:02.05.2018

E-Yayın Tarihi:12.07.2018

*Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresinde (YEAUK 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ayrıca bu çalışma Esengül Doğru'nun Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden üretilmiş ve Karabük Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir. Proje Numarası: KBU-BAP-16/1-YL-179.

¹ Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, esenguldogru@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1997-270X>

² Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, fatihaydin@karabuk.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8940-5332>

Geography Teachers Thoughts About Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) And Their Use Attitude

Abstract

The main purpose of this research, Geography teachers are to determine their thoughts on the technological pedagogical content knowledge (TPACK) and their use. It has been emphasized how geography teachers integrate their subject and pedagogy knowledge into their lessons in terms of technological improvements and innovations, how much the technology is used in geography lessons, the availability of these materials by teachers, the degree to which technology is benefiting from the achievements of the course. The study participants, total of 42 geography teachers working in Karabük province center and districts in 2015-2016 educational year. To collect the research data, developed within the scope of the research, semi-structured interview form was used. At the end of the study, teachers in general expressed they use technology in their daily lives and at school and teachers used technology in their lessons because technology important for geography lessons and for amenities create. They expressed, use projection especially image in the narrative of the topics also they use technology when preparing documents and sharing, watching video about the topic in classroom. Many of the teachers mentioned, technological insufficiency, inadequate information on the use of devices and unable to stand up developing technology. Teachers expressed teachers and students should be willing, researching and curious to enrich geography lessons with technology. They most use smart board, projection and tablet. As a result teachers should not be away for developing and changing educational technologies. Individuals in the age of information and technology, if they away from technology cause them can not to benefit from education, whether it is a teacher who has just begun his career, a teacher who has been in his career for many years, they need to keep themselves up to actual in the educational environment.

Keywords

Geography Teachers,
Technological Literacy,
Technological Pedagogical and
Content Knowledge (TPACK),

Article Info

Received: 02.16.2018

Accepted: 05.02.2018

Online Published: 07.12.2018

Giriş

Topluma ayak uydurabilecek bireylerin yetiştirilmesi, içinde yaşadığımız çağın özelliklerini bilen ve uygulayan bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilir. Donanımlı bireyler yetiştirmenin yolu, günümüz koşullarının farkında olan, bilgi ve teknolojiye haberdar donanımlı eğitimcilerden geçmektedir. 21. yüzyılda bilgi çağının oluşumunun en önemli bileşenleri arasında teknoloji yer almaktadır. Teknoloji, bilgi çağının oluşmasının ve şekillendirilmesini sağlayan temel yapıtaşdır. Teknolojinin bu denli geliştiği dönemde eğitim ve öğretimin teknolojiye uzak kalması eğitim-öğretimde verimliliği etkileyebilir. Teknolojiyle iç içe bireylerin yetiştiği bu çağda eğitimin ve eğitimcilerin teknolojiye uzak kalması yetişen bireylerin algılarına ulaşılması konusunda yetersiz kalabilir.

Günümüz dünyasında teknolojik araçlar evlerde, işyerlerinde, kısacası yaşamın her alanında kullanılmaktadır. Teknolojinin yaygın ve yoğun bir şekilde kullanıldığı bir diğer alan da eğitimdir. Teknoloji ve teknolojik araçlar günümüzde okul içi ve dışında, çocuk ve yetişkinlerin eğitiminde yararlanılan en etkili araçlardır.

Soyut düşünen, hızlı kavrayan, teknolojiyle iç içe yetişen bireylerin olduğu bir öğrenme ortamında, öğrencilerin bu yönlerini destekleyen eğitim-öğretim anlayışının olması, öğrencilerin bilgiyi daha hızlı kavrayıp, uygulayan bireyler yetişmesi konusunda önemlidir. Eğitim öğretim ortamında bunu destekleyecek olan öğretmenlerinde içinde yaşadığımız çağın gerekliliklerini bilip bu anlamda kendini geliştirmiş eğitimciler olarak yer almaları önemlidir.

Eğitim programlarının teknoloji içerikli oluşturulması, gelişen teknolojilere paralel olarak yeniliklerle desteklenmesi eğitim öğretimin daha nitelikli hale getirilmesi konusunda yararlı olabilir.

Gelişen teknolojilere paralel olarak düzenlenen eğitim programlarının işlevselliği için ise öğretmenlerin gelişen teknolojilerden haberdar edilmesi, öğretmenlere verilecek olan hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, teknolojinin eğitimle daha hızlı bütünleşmesini sağlayabilir.

Bilişim teknolojilerinin öğretmenlerce algılanışı ve öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına dair düşünceleri, bilişim teknolojileri destekli öğrenmedeki ilerlemeyi tahmin etmek açısından önemli bir araç olabilir. Bu bağlamda, bilgisayar ve buna bağlı olarak gelişen teknolojilerin bir öğretim aracı olarak kullanılması, gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin de sahip olması gereken önemli özelliklerdendir. Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öz-yeterlik algılarının saptanması ve geliştirilmesi, onların bilgisayar ve bilgi teknolojilerini öğretim faaliyetlerinde kullanabilmeleri açısından önemlidir (Ekici, Taşkın Ekici ve Kara, 2012).

Teknolojinin öğrenme-öğretme süreçlerindeki potansiyeli bütün eğitimciler tarafından bilinmekte ve gücü kabul edilmektedir. Ancak bu potansiyel onların günlük mesleki ve kişisel yaşamlarını çok az değiştirmektedir. Eğitimcilerin teknoloji yeterlilikleri onların sunacakları hizmeti doğrudan etkileyeceği için eğitim etkinliklerini geliştirme çabalarında teknolojinin etkili bir şekilde kullanımının sağlanmasının çok önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin teknoloji okur-yazarı olmaları yolunda çaba harcanmalı ve bu çabaların boşa gitmemesi için yani kazandırılan becerilerin kullanılmayarak unutulmaması için becerileri kullanabilecekleri ortamların da sunulması gereklidir. Aksi halde hem boşa zaman ve emek harcanmış olunacak hem de kazandıkları becerileri kullanamayan bir kitle yaratılarak onların “nasıl olsa bir işe yaramayacak” düşüncesiyle kendilerini edilgen bir duruma sokmalarına yol açılabilecektir (Seferoğlu, 2004).

Teknolojinin kullanımı birçok farklı eğitim alanında verimliliği artırdığı gibi Coğrafya derslerinin verimliliğini ve niteliğini de artırabilir. Coğrafya gibi hem somut hemde günlük tecrübelerle sunumu zor olan soyut kavramların öğretildiği bir alanda teknolojik yeniliklerden ve olanaklardan faydalanmanın eğitim-öğretim verimliliğini artıracığı söylenebilir. Bu çalışmada, Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik gelişmeleri ve yenilikleri derslerine konu alanı ve pedagoji bilgilerini ekleyerek nasıl ve ne derece entegre ettikleri üzerinde durulmuştur. Coğrafya derslerinde teknolojinin daha çok hangi amaçla kullanıldığı, öğretmenlerin bu araçları kullanılabilirlik durumları, teknolojinin dersin kazanımları doğrultusunda ne derece fayda sağladığı, ayrıca öğrencilerin teknolojik destekli işlenen Coğrafya derslerinden ne düzeyde verim alıp almadıkları araştırılması gereken önemli bir konudur.

2011 yılından günümüze kadar Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ile farklı alanlarda olduğu gibi Coğrafya derslerinde de teknolojinin verimli kullanılabilirliği önem taşımaktadır. Coğrafya öğretmenlerinin derslerine teknolojiyi entegre etmesi, dersleri daha verimli hale getirmesi açısından önem taşımaktadır. Soyut ve somut kavramları bol miktarda içerisinde barındıran Coğrafya dersleri, Coğrafya öğretmenlerinin bilgi, beceri ve alan yetenekleriyle bütünleşerek anlamlı bir hal almaktadır. Bu noktada öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), 3 ana bileşenin ötesine geçen yeni türetilmiş bir bilgi türü olup içerik, pedagoji ve teknoloji bilgileri arasındaki etkileşimden meydana gelir. Aktarılabilecek olan içeriğin teknoloji ve uygun pedagojik yöntemlerle desteklenerek bütünlüğün sağlanması konusunda önem taşır.

Karabük ilindeki Coğrafya öğretmenlerini kapsayan bu çalışmada, öğretmenlerin teknolojiyi derslerle ne kadar bütünleştirebildiği, akıllı tahtaları, diğer bilişim cihazlarını ne düzeyde verimli kullanabildiği ve bunları coğrafya ile entegre edip dersleri verimli hale getirip getirmediği önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, Coğrafya öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) hakkındaki düşüncelerini ve bunu kullanma durumlarını belirlemektir.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Karabük ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise Karabük merkez ve ilçelerinde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında hizmet veren ortaöğretim okullarındaki 42 Coğrafya öğretmeni oluşturmaktadır (Tablo 1). Evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin kişisel özellikleri

Demografik Özellikler	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kadın	18	42.9
	Erkek	24	57.1
Eğitim Durumu	Lisans	37	88.1
	Yüksek Lisans	3	7.1
	Doktora	2	4.8
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	4	9.5
	11-15 yıl	6	14.3
	16-20 yıl	23	54.8
	21-25 yıl	5	11.9
	26 yıl ve üzeri	4	9.5

Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili alan yazına bağlı kalınarak ve uzman görüşleri doğrultusunda coğrafya öğretmenlerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Sizce teknoloji okuryazarı olmak ne anlam ifade ediyor? Siz kendinizi ne derecede teknoloji okuryazarı olarak görüyorsunuz?
2. Derslerinizde teknoloji destekli öğretim yaptınız mı? Yaptıklarınızı açıklar mısınız? (Hangi konularda...) Karşılaştığınız güçlükler neler oldu? Bunlarla nasıl baş ettiniz?
3. Hangi tür teknolojik materyalleri derslerinizde kullanırsınız? Eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi misiniz? Eğitim yazılımlarını kullanma deneyiminiz var mı? Eğitim yazılımları öğrencilerin öğrenmelerinde ne derecede ve ne yönlü etki oluşturdu?
4. Coğrafya öğretiminde teknolojinin etkisi sizce nedir?
5. Coğrafya derslerini teknoloji ile zenginleştirmek için öğretmenin ve öğrencilerin yapması gerekenler sizce neler olmalıdır?
6. Coğrafya Eğitiminde teknoloji destekli ders işlerken sınıfı nasıl düzenlersiniz? Bilgisayar laboratuvarını kullanır mısınız, yoksa ne tür öğretim ortamları oluşturursunuz?
7. Sizce bir coğrafya öğretmenin teknoloji alanındaki yeterliliği nasıl olmalıdır? Öğretmen, derslerinde teknolojiyi öğretim amaçlı kullanmak için neleri yapar durumda olmalıdır? Bu yeterliliklerin kazanılması ve geliştirilmesi açısından neler yapılabilir?

Görüşme formları kodlanarak öğretmenlere dağıtılmış ve sorulara verilen cevaplar TPAB'nin alt boyutlarına göre soru cevap biçiminde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Coğrafya öğretmenlerinin görüşme formuna verdikleri cevaplar, birbirine benzer, farklı ve bağımsız nitelikte olma özelliklerine göre analiz edilmiştir. Öğretmenlere dağıtılan görüşme formları kodlanarak (Örn; Ö1;E [erkek], Ö2;K [kadın]) ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin örnek cümleleriyle desteklenmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar analiz edilerek genel bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) hakkındaki düşüncelerini ve bunu kullanma durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan görüşme formuna verdikleri cevaplar ve bunların yorumları aşağıda verilmiştir.

TPAB bileşenlerinden TB ile ilgili olarak Coğrafya öğretmenlerine ilk olarak “*Sizce teknoloji okuryazarı olmak ne anlam ifade ediyor?*” sorusu sorulmuştur. Coğrafya öğretmenleri genel olarak teknoloji okuryazarlığını, teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek ve yeni teknolojilerden haberdar olmak, teknolojiden anlayabilme kabiliyeti, teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilme, teknolojiyi mesleğine uyarlayabilme, bilgisayar ve internet ağını kullanabilme şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö8, Ö1, Ö5, Ö19, Ö33 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö8;K: “...kişisel anlamda teknolojiden anlayan, teknolojiyi ve teknik cihazların kullanımını yapabilmek için gerekli donanıma sahip olan kişi...”

Ö1;K: “...Teknoloji okuryazarlığı, teknolojik gelişmeleri takip eden, yeni gelişmeler hakkında bilgi sahibi ve yorum yapabilen kişidir. Teknoloji okuryazarı bir kişi, teknolojinin hayatımızda niçin önemli olduğu ve yararları hakkında fikir sahibi olan ve yeni gelişmelere tarafsız yaklaşan kişidir...”

Ö5;E: “...Hızla gelişmekte olan teknolojileri çeşitli basın yayın organları ile takip edebilme, yeni teknolojiler hakkında bilgi sahibi olabilmeyi. Teknoloji okuryazarı olmaktan ziyade o teknolojiye sahip araç ve gerece sahip olmak ve onu bizzat kullanmak daha önemlidir diye düşünüyorum...”

Ö19;K: “...Akademik açıdan, öğretimin çok daha verimli ve farklı metotlarla işlenmesine olanak sağlayan bilgisayar ve internet odaklı bilgi ağını kullanabilmektir...”

Ö33;E: “...teknolojiyi mesleğine uyarlayabilen kişidir...”

Bunun devamında öğretmenlere, “**Siz kendinizi ne derecede teknoloji okuryazarı olarak görüyorsunuz?**” sorusu sorulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlerin kendilerini teknoloji okuryazarı olarak değerlendirme sayıları

Değerlendirme derecesi	Öğretmen sayısı
Yetersiz	3
Fena değil	18
Yeterli	9
Çok iyi	12
Toplam	42

Tablo 2’de belirtildiği gibi, Coğrafya öğretmenlerinden sadece 9’u kendini teknoloji okuryazarlığı konusunda yeterli görürken, öğretmenlerden 3’ü kendini teknoloji okuryazarlığı konusunda yetersiz görmektedir. Öğretmenlerden 12’si ise kendini teknoloji okuryazarlığı konusunda çok iyi bulmaktadır.

Öğretmenler kendilerini yeterli düzeyde teknoloji okuryazarı olarak görmediklerini genel olarak orta düzeyde, işlerine yarayabilecek kadar teknolojiden anladıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö4, Ö41, Ö17, Ö6, Ö11 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö4;E: “...teknolojiyi ihtiyacım oldukça kullanan ve ihtiyaçlar ölçüsünde geliştirmeye çalışan biriyim...”

Ö41;E: “...teknoloji ile çok geç tanıştığım için teknoloji cahiliyim denebilir, ama basit araçları kullanabilen bir cahil...”

Ö17;K: “...Eğitimde teknolojiyi kullanmak uzmanlık gerektirmektedir ve ben bu konuda yeterli düzeyde olduğumu düşünmüyorum...”

Ö6;E: “...Teknoloji okuryazarlığı konusunda kesinlikle gelişmelerin o hızına ulaşamam. Dolayısıyla takip olayında yarı yolda kalırım...”

Bir öğretmen kendini iyi derecede teknoloji okuryazarı olarak ifade etmiş ve bu soruya şöyle cevap vermiştir:

Ö11;E: “...Teknolojik gelişmeleri hayatımın her alanında uygulayabilen biriyim ve kendimi iyi derecede teknoloji okuryazarı olarak görüyorum...”

TPAB bileşenlerinden TPAB ile ilgili olarak Coğrafya öğretmenlerine “**Derslerinizde teknoloji destekli öğretim yaptınız mı?**” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3. Derslerinde teknoloji destekli öğretim yapan öğretmenlerin sayısı

Değerlendirme	Öğretmen Sayısı
Evet	39
Hayır	3
Toplam	42

Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin 39’u derslerinde teknoloji destekli öğretim yaptıklarını belirtirken, öğretmenlerin 3’ü ise teknolojiyi derslerinde kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Teknoloji destekli öğretim yaptıysanız nasıl uyguladığınızı açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler genel olarak, derslerde teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle görsel konuların anlatımında projeksiyon cihazlarından yararlandıklarını, çeşitli doküman hazırlarken ve paylaşırken, konular ile ilgili video izletirken teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö9, Ö12, Ö2, Ö14, Ö36 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö9;K: “...branşım Coğrafya olduğu için hemen hemen tüm derslerde teknolojiyi kullanıyorum (slayt, harita, şekiller, video vs.)...”

Ö12;E: “...evet yapıyorum, mesaj grupları ve e-mail grupları oluşturarak ödev-soru paylaşımı, konuların öğretiminde bilgisayar, akıllı tahta kullanıyorum...”

Ö2;E: “...Sürekli derslerimi teknolojik ortamda işlerim. Önceden projeksiyon cihazıyla şimdilerde akıllı tahta ile konularımızı somutlaştırıp, görselleştirip, içine biraz ruh ve coğrafya-doğa aşkı ekleyerek işleriz. Volkanizma konusunda çocuk lav akışını videodan izler yıkıcılığını, verdiği zararı ve sıcaklığını düşünür, hisseder, sonra peki buna rağmen neden orda yaşarlar ki diye sorar, sorgular, öğrenir. Bu ve bunun gibi bir sürü konu Coğrafyada doğal ortamda yaşamadıklarımızı sınıf ortamına getirip daha iyi anlamamızı sağlar...”

Ö14;K: “...Evet yaptım. Örneğin Dünya'nın şekli ve hareketleri konusunda hazırlanan animasyonların akıllı tahta vasıtasıyla kullanılması öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması konusunda yardımcı oldu. Ayrıca Türkiye'nin yer şekilleri konusunda hazırlanmış olan videoların izlettirilmesi ve fotoğrafların tüm sınıfın rahatlıkla görebileceği şekilde paylaşılması imkânı bu konunun da etkili bir şekilde öğretilmesinde yardımcı oldu...”

Bazı öğretmenler teknolojiyi kullanmak istediklerini fakat okullarındaki teknolojik altyapı yetersizliğinden dolayı kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Başka bir öğretmen ise bu soruya diğerlerinden farklı bir cevap vererek:

Ö36;E: “...Açıkçası mümkün olduğunca uzak durmaya çalışıyorum, çünkü teknolojinin öğrencileri tembelleştirdiğini düşünüyorum...” şeklinde ifade etmiştir.

Bu soruya devamında öğretmenlere, “**Karşılaştığınız güçlükler neler oldu? Bunlarla nasıl baş ettiniz?**” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Karşılaştığınız güçlükler neler oldu? Bunlarla nasıl baş ettiniz?” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmenlerin İfadeleri	f	%
Teknolojik alt yapı yetersizliği	17	43.5
Cihaz kullanımında bilgi yetersizliği	12	30.8
Teknolojik gelişime ayak uyduramama	7	17.9
Zaman planlama problemi	3	7.7
Toplam	39	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin %43.5’i ($f=17$) teknolojik alt yapı yetersizliğinden, %30.8’i ($f=12$) cihazların kullanımı konusunda yetersiz bilgi, %17.9’u ($f=7$) teknolojinin gelişim hızına ayak uyduramamak ve %7.7’si ($f=3$) zamanı planlama zorluğu gibi güçlüklerden bahsetmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö14, Ö16, Ö41, Ö3, Ö4 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö14;K: “...Okullarımız teknolojik alt yapıya sahip değil. Bu konuda gösterilen çabalar çoğu zaman beyhude. Eğitim ve teknoloji ilişkisini çözebilmiş yönetim kadroları eksik, yetersiz. Günümüzde hala bireysel imkân ve çabalarla sorunları önceden belirleyip, önlemler alma çabası içindeyiz...”

Ö16;E: “...Akıllı tahtaların çalışmaması, alt yapının iyi olmaması (internet, donanım vb.), formatör öğretmen desteği alınarak kısmen baş edilmeye çalışıldı...”

Ö41;E: “...Her okulda teknik alt yapı yok. Bizim okul bu sene yeni açıldı-yeni bina. Müdürün peşinde koşturdum, bilişim öğretmenine rica üstüne rica ettim. Sonunda teknik alt yapısı olan sınıfımı oluşturdum...”

Ö3;K: “...Derslerde sürekli bu türlü teknolojileri kullanma öğrencinin belli bir süre sonra algısının dağılmasına, uyuklamasına sebep olmaktadır. Bundan dolayı sürekli kullanmama yoluyla bunu engellemeye çalıştım...”

Ö4;E: “...Zaman ve planlamada sıkıntı yaşıyorum, bazı yeni programların öğrenilmesi konusunda deneme ve sık tekrarlama yaparak her seferinde daha iyi sonuçlar elde etmeye çalışıyorum...”

TPAB bileşenlerinden TAB ile ilgili olarak Coğrafya öğretmenlerine, “**Hangi tür teknolojik materyalleri derslerinizde kullanırsınız?**” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin “*Hangi tür teknolojik materyalleri derslerinizde kullanırsınız?*” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmenlerin İfadeleri	f	%
Akıllı tahta	30	73.1
Projeksiyon cihazı	5	12.1
Tablet	3	7.3
Bilgisayar	2	4.8
Cep telefonu	1	2.4
Toplam	41	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin %73.1’i ($f=30$) akıllı tahta, %12.1’i ($f=5$) projeksiyon cihazı, %7.3 ($f=3$) tablet, %4.8’i ($f=2$) bilgisayarlardan, %2.4’ü ($f=1$) cep telefonundan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise derslerinde hiç teknolojik materyal kullanmadığını, teknolojik materyale gerek duymadığını belirtmiştir.

Bu soruya ilaveten öğretmenlere, “**Eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi misiniz? Eğitim yazılımlarını kullanma deneyiminiz var mı?**” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin “*Eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi misiniz?*” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmen İfadeleri	f	%
Hayır	30	71.4
Evet	12	28.6
Toplam	42	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi; soruya öğretmenlerin %71.4’ü ($f=30$) eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dolayısı ile kullanmadıklarını, öğretmenlerin %28.62’si ($f=12$) ise sadece Eğitim Bilişim Ağından (EBA) haberdar olduklarını belirtmişler ve kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ayrıca aynı soru başlığı altında öğretmenlere, “**Eğitim yazılımları öğrencilerin öğrenmelerinde ne derece ve ne yönlü etki oluşturmuştur?**” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler genel olarak, eğitim yazılımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı bu soruya cevap verememişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö27, Ö35, Ö42 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö27;K: “...Eğitim yazılımları öğrenme sürecini hızlandırmakta, öğrencinin bu sürece daha istekli ve etkin katılımını sağlamakta, ilgi çekici olmaktadır. Ayrıca bizim açımızdan da kolaylıklar sağlamaktadır...”

Ö35;K: “...Öğrencileri hazırcılığa yönelttiği için olumlu etki ettiğini düşünmüyorum. Sadece görselliği somutlaştırdığı için öğrenmede kolaylık sağlar...”

Ö42;E: “... Düzgün eğitim yazılımları sayesinde öğrencinin öğrenme evrelerini takip ederek neyi, ne kadar ve ne zaman öğrenmesi gerektiği tespit edilip bireysel farklılıklara göre hedefler oluşturularak sonuçlar ve çıkarımlar elde edilebilir...”

Bu soruya takiben öğretmenlere, **“Coğrafya öğretiminde teknolojinin etkisi sizce nedir?”** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Coğrafya öğretiminde teknolojinin etkisi sizce nedir?” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmen İfadeleri	f	%
Konuları görselleştirmek	32	76.1
Soyut konuların somutlaştırmak	5	12.0
Görsel ve işitsel zengin öğretme ortamı katmak	3	7.1
Kalıcı öğrenme sağlamak	2	4.8
Toplam	42	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin %76.1’i ($f=32$) konuların görselleştirilmesi, %12.0’si ($f=5$) soyut kavramların somutlaştırılması, %7.1’i ($f=3$) görsel ve işitsel zengin öğretme ortamı oluşturmak, %4.8’i ($f=2$) kalıcı öğrenme sağlamak açısından fayda sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö4, Ö16, Ö11, Ö14, Ö16 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö4;E: “...Öğrencilerin öğrenmelerini zenginleştirir. Öğrenciler sadece öğretmenin ders anlattığı bir öğrenmeyi sıkıcı buluyor. Teknoloji kullanımı dersi bu monotonluktan kurtarıyor. Öğrencilere hem görsel hem de işitsel anlamda zengin öğrenme ortamları sağlayarak kalıcı öğrenmeyi sağlamaktadır...”

Ö16;E: “...Coğrafya öğretiminde teknolojinin son derece olumlu etkisi vardır. Çünkü Coğrafya görselliğe dayanan bir ilimdir. Bu da ancak teknoloji sayesinde mümkün olabilir...”

Ö11;K: “...Coğrafya öğretimi teknoloji ile iç içe olması gereken bir branştır. Çünkü bazı kavramların ve olayların klasik yöntemlerle anlatılması ve anlaşılması çok güç olmaktadır. Coğrafya görselliğe çok yatkın bir branş olmakla beraber teknolojik imkânlar yeterli düzeyde kullanılmalıdır...”

Ö14;K: “...Biz Coğrafyayı teknoloji ile öğrenmedik. Bence Coğrafya hayal gücünün realite olmuş halidir. Günümüzde teknoloji sayesinde Coğrafyanın temel ilkeleri daha kolay gerçekleşmektedir...”

Ö16;E: “...Coğrafya dersi teknoloji kullanımına çok uygun bir ders. Konular işlenirken görsel kullanımı öğrenmede çok etkili, ancak yinede öğretmenin rolü ve etkisinin teknolojiden daha önemli olduğunu düşünüyorum...”

Bu soruya ilaveten öğretmenlere, **“Coğrafya derslerini teknoloji ile zenginleştirmek için öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenler sizce ne olmalıdır?”** sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin “Coğrafya derslerini teknoloji ile zenginleştirmek için öğretmen ve öğrencilerin yapması gerekenler sizce ne olmalıdır?” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmenlerin İfadeleri	f	%
Öğretmen ve öğrencilerin istekli olması	13	38.2
Teknolojik gelişmelere karşı meraklı olmak	11	32.3
Öğretmenlerin teknolojiye karşı önyargılı olmaması	5	14.7
Öğretmenin araştırmacı olması	3	8.8
Öğretmen ve öğrencilerin sabırlı olması	1	2.9
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	1	2.9
Toplam	34	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin %38.2’si ($f=13$) öğretmen ve öğrencilerin derse karşı istekli olması, %32.3’ü ($f=11$) teknolojik gelişmelere karşı meraklı olmak, %14.7’si ($f=5$) öğretmenlerin teknolojiye karşı önyargılı olmaması, %8.8’i ($f=3$) öğretmenin araştırmacı olması, %2.9 ($f=1$) öğretmen ve öğrencilerin sabırlı olması, %2.9 ($f=1$) öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen örnekler:

Ö20;K: “...Teknolojiyi kullanmaya istekli olmak ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek gerekli...”

Ö7;E: “...Öğretmenler teknoloji kullanımı konusunda ön yargılı davranmak yerine yeni gelişmelere açık olmalı ve kendilerini geliştirmelidirler. Öğretmen kendini geliştirdiği sürece öğrenci de öğretmene uyum sağlayacaktır...”

Ö9;E: “...Öğretmenin alanında sürekli araştırmacı olması, zaman zaman öğrencileri de görevlendirerek konularla ilgili araştırma ve bunların sunumlarını yaptırmalı. Öğretmen ve öğrenciler meraklı ve sabırlı olmalıdır. Derslerini her türlü materyallerle destekleyebilmelidir...”

TPAB'nin bileşenlerinden TPB ile ilgili olarak Coğrafya öğretmenlerine, “**Coğrafya eğitiminde teknoloji destekli ders işlerken sınıfı nasıl düzenlersiniz? Bilgisayar laboratuvarlarını kullanır mısınız, yoksa ne tür öğrenme ortamları oluşturursunuz?**” sorusu yöneltilmiştir. Genel olarak öğretmenler, herhangi bir sınıf düzenlemesi yapmadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olmasının genellikle buna imkân vermediğini ve laboratuvar kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu cevaplarını destekleyen ve ifadeleri şu şekildedir:

Ö38;K: “...Ayriyeten bir düzenleme yapmıyorum. Kullanmıyorum, sınıfta ne düzeyde olabiliyorsa o şekilde gerçekleştirmeye çalışıyoruz...”

Ö41;E: “...Bilgisayar laboratuvarı kullanmıyorum. Akıllı tahta varsa ondan işliyorum, o imkân yoksa projelerle yansıtıp işlediğim oluyordu...”

Ö14;K: “...Bu türlü eğitimlerde sınıfın çok kalabalık olmamasını tercih ederim. Bilgisayar laboratuvarını kullanmam. Sınıfın normal düzenini bozmam. Genelde projeksiyon cihazı olan sınıfı kullanırım...”

Başka bir soruda öğretmenlere, “**Sizce bir Coğrafya öğretmenin teknoloji alanındaki yeterliliği nasıl olmalıdır?**” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenler genel olarak, derslerde yeterli düzeyde teknolojiyi kullanabilmeli ve en az bilgisayar, akıllı tahta kullanımına hakim olmalıydır şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Bu ifadeleri destekleyen Ö7, Ö20, Ö15 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö7;E: “...Teknolojiyi derslerinde kullanacak kadar teknolojiyi bilmelidir...”

Ö20;K: “...Akıllı tahta ve bilgisayar kullanabiliyor olması yeterli düzeyde olmalı...”

Ö15;K: “...Teknoloji okuryazarı bir birey olmalıdır. Konu alanı ve teknolojiyi bütünleştirebilmelidir...”

Bu soruya ilaveten öğretmenlere, “**Öğretmen derslerinde teknolojiyi öğretim amaçlı kullanmak için neleri yapar durumda olmalıdır?**” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin “**Öğretmen derslerinde teknolojiyi öğretim amaçlı kullanmak için neleri yapar durumda olmalıdır?**” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmen İfadeleri	f	%
Akıllı tahta kullanımına hakim olmak	39	92.9
Bilgisayarı iyi kullanabilmek	3	7.1
Toplam	42	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi; öğretmenlerin %92.9’u ($f=39$) akıllı tahta kullanımına hâkim olmak, %7.1’i ($f=3$) bilgisayarı iyi düzeyde kullanabiliyor olmak şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö38, Ö31, Ö4 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö38;K: “...Öncelikli olarak bilgisayar altyapısı mutlaka olmalı, akıllı tahtayı kullanabilme becerisine sahip olabilmelidir...”

Ö31;K: “...Powerpoint gibi temel bilgisayar bilgisine sahip olmalı. Animasyon, görseller oluşturmalı ve internetten doğru bilgi alabilmeli...”

Ö4;E: “...Bilgisayarı iyi derecede kullanabilmeli herhangi bir sorun ile karşılaştığında rahatlıkla çözebilmelidir. Konu alanı bilgisi iyi olmalıdır. Hangi teknolojiyi hangi konuda daha iyi kullanabileceği bilgisine sahip olmalıdır...”

Bu soruya ek olarak öğretmenlere, “*Bu yeterliliklerin kazanılması ve geliştirilmesi açısından neler yapılabilir?*” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin “*Bu yeterliliklerin kazanılması ve geliştirilmesi açısından neler yapılabilir?*” sorusuna yönelik görüşleri

Öğretmenlerin İfadeleri	f	%
Hizmet içi kursların yoğunlaştırılması	32	80.0
Konular ile teknolojiyi bütünleştirmek	5	12.5
Öğretmenlere ek zaman ve maliyet getirmemeli	3	7.5
Toplam	40	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi; soruya öğretmenlerin %80.0’i ($f=32$) hizmet içi eğitimlerin yoğunlaştırılması gerektiğini, %12.5’i ($f=5$) konular ile teknolojinin bütünleştirilmesi, %7.5’i ($f=3$) öğretmenlere ek zaman ve maliyet getirmemeli şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri destekleyen Ö23, Ö41 kodlu öğretmenlerin verdikleri cevaplar örnek olarak sunulmuştur:

Ö23;K: “...Hizmet içi kurslar daha etkili hale getirilebilir. Öğretmenler sadece teknoloji kullanma değil teknolojiyi konu birlikte nasıl kullanacaklarının eğitimi verilmelidir. Öğretmenler derslerde teknoloji kullanımı konusunda teşvik edilmelidir...”

Ö41;E: “...Kâğıt üzerinde değil amacına uygun ve yeterliliğe sahip kişilerce hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. Bu eğitimler zorunlu, kursiyer sınıf mevcutları az olmalı, öğretmenlere ek zaman ve maliyet getirmeyecek şekilde planlanmalıdır...”

Sonuç ve Tartışma

Coğrafya öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) hakkındaki düşüncelerini ve bunu kullanma durumlarını belirlediği bu araştırmada öne çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenlerinin çoğunluğu derslerinde akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar kullanarak teknoloji içerikli öğretim yaptıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler teknolojiyi derslerinde, konuları daha somut hale getirmek amaçlı kullanmaktadırlar. Böylece derslerin daha ilgi çekici hale geldiğini, öğrencilerin konuları daha iyi anladıklarını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki teknolojik yetersizliklerden dolayı öğretmenler derslerinde yeteri kadar teknoloji kullanamamakta, kullandıkları teknolojik imkânlar ise akıllı tahta, Powerpoint, bilgisayar ve internet dışına çıkmadığı görülmektedir. Teknolojinin yaşamın her alanında yoğun şekilde kullanıldığı düşünülürse, eğitim ve öğretim alanında teknoloji kullanımının ne kadar yetersiz olduğu dikkate değer bir konu olduğu görülmektedir. Sönmez, Çavuş ve Meryem (2009), ortaöğretim okullarında gerekli materyal ve malzemenin olmayışı öğretimi olumsuz yönde etkilemektedir. Birçok öğretim materyalinin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağı bilinmemesinden dolayı, bu hususlarda öğretmenlerin bu materyalleri kullanmaları doğrultusunda desteklenip, bu konularda hizmet içi eğitimlere önem verilmelidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin %71.4’ü ($f=30$) eğitim yazılımları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını dolayısı ile kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitim yazılımlarının faydalı olabileceğini düşünmekle birlikte bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlere eğitim yazılımları hakkında bilgileri sorulduğunda akıllarına ilk gelen kavram Eğitim Bilişim Ağı (EBA) olmuştur. Bunun dışında kullanılabilen herhangi bir eğitim yazılımından haberdar olmamakla birlikte EBA konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve gerektiği kadar derslerinde kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bundan yola çıkarak öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin eğitim yazılımları konusundaki bilgilerine yeterli katkı sağlamadığı sonucuna ulaşılabilir. Fakat yapılan bazı araştırmalarda hizmet içi eğitimlerin öğretmen gelişimine fayda sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Örneğin; Karadeniz ve Vatanartıran (2015) yaptıkları araştırmada, teknolojiye ilişkin hizmet içi eğitimi alanın, öğretmenlerin teknoloji bilgileri ve alan bilgileri üzerinde de anlamlı etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Teknoloji kullanımına ilişkin hizmet içi eğitim alan öğretmenler, teknoloji bilgisi ve alan bilgisi konusunda kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerin teknolojiye ilişkin algıladıkları yeterlik seviyeleri onların pedagojik bilgi dışındaki diğer tüm alanlarındaki bilgileri

üzerinde anlamlı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Gönen ve Kocakaya (2006), lise fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim (H.İ.E) ile ilgili görüşlerinin değerlendirildiği çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimleri gerekli bulmasına rağmen almış oldukları hizmet içi kurs sayıları beklentilerin altında olduğu ve bu hususta Milli Eğitim Bakanlığı (M.E.B.)'nın düzenlediği kursların sayısı ve nitelik bakımından yeterli olmadığı belirlenmiştir. Sarıgöz (2011), sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimi önemsedikleri ve belirli aralıklarla hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu, hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerini veya daha sonra öğretim programının değişmesiyle meydana gelen eksikliklerini hizmet içi eğitimle kapatabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, uygulanan hizmet içi eğitimlerin her daim aynı sonuçları oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmenler hizmet içi eğitimleri genel olarak yararlı bulsalar da, bazen bu eğitimler öğretmenlerin beklentilerinin altında kalmaktadır.

Araştırmaya katılan Coğrafya öğretmenleri, teknolojinin coğrafya dersleri için gerekli olduğunu, soyut konuları somutlaştırmada işe yaradığını, çeşitli görselleri bünyesinde barındıran coğrafya derslerinin diğer derslere oranla daha fazla teknolojiyle bütünleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin teknoloji bilgileri çok iyi olmasa bile derslerinde uygun teknoloji entegrasyonunu yapabileceklerine inanmaktadırlar. Öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanımı konusunda olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüş, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde fayda sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Bakır, 2015; Özüpekçe, 2014; Wilson, Boyd, Chen ve Jamal, 2011) bilgisayar destekli coğrafya öğretiminin öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşmışlardır. Lateh ve Raman (2005) coğrafya öğretiminde interaktif harita kullanan öğrencilerin haritaları tanıma, okuma, anlama performanslarının daha üstün çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Koçak (2013) ve Öğütveren (2014), ortaöğretim coğrafya dersinde Google Earth programının öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Coğrafya konularının öğretiminde, Google Earth programının faydalı olduğunu ve öğrenci başarısını artırdığını belirlemiştir. Luo, Stravers ve Duffin (2005) çalışmalarında, interaktif web tabanlı arazi simülasyon modeli kullanımının coğrafya dersinde daha kalıcı öğrenmeler sağlandığı belirlenmiştir. Yazıcı, Bulut ve Aktürk (2013) araştırmalarında, animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını ve mekân algılama becerilerini artırdığı belirlenmiştir. Coğrafya öğretiminde kullanılan bir diğer teknolojik öğretim aracı Coğrafi Bilgi Sistemleridir. Yapılan birçok araştırma CBS temelli etkinlikler ile yapılan coğrafya öğretimin başarıyı artırdığı sonucuna ulaşmıştır (Öner ve Aydın, 2014; Öner, 2011; Kerski, 2000; Crabb, 2001; Balcıoğulları, 2011; Johansson, 2003; Pitts, 2005; Cameron, 2005; Tiyekli, 2007; Koçak, 2007; Çepni, 2013; Türkez, 2009). Yapılan bu çalışmalar, coğrafya derslerinde CBS kullanımının, öğretimin zenginleştirilmesi, daha etkili ve anlaşılır bir sınıf içi coğrafya öğretiminin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerde daha kalıcı bir öğrenmenin sağlanması bakımından önemli olduğunu göstermektedir. CBS'nin etkinlik odaklı öğrenmeyi desteklemesi ve uygulamaya dönük olması, coğrafya öğretimini daha kolay ve etkili hale getirdiği gibi, öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Bununla birlikte CBS yardımıyla öğrenciler çok yönlü bir öğrenme sağlayabilmekte ve öğrendikleri kavramlar arasında nedensellik ilişkisi kurabilmektedirler.

Genel olarak araştırma sonuçlarına bakıldığında, teknoloji içerikli derslerin öğrenci başarısına ve öğrenme kalıcılığına olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Öyleyse gerek coğrafya derslerinde gerekse diğer derslerde teknoloji entegrasyonunun sağlanması bu noktada fayda sağlayabilir. Öğretmenlerin derslerde teknoloji entegrasyonu konusunda bilinçli olmaları derslerin daha verimli gerçekleşmesi yönünde olumlu etki yaratabilir.

Araştırmada öğretmenlerin günlük hayatlarında kendilerine yetecek düzeyde teknolojiyi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin teknolojiyi hayatlarının her alanında kullanmalarının onların teknoloji okuryazarlığına uzak olmalarına neden olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, derslerinde mevcut olan teknolojiyi kullanabildikleri fakat yeni gelişen teknolojileri çok fazla takip etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenler, yeni gelişen eğitim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim olarak bilinçlendikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan çoğu öğretmeninde belirttiği gibi istekli ve meraklı olmak bu noktada fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler alması

onların sınıf ortamında yeterli olmasına yetmeyebilir. Öyleyse bireysel olarak öğretmenlerin eğitim teknolojileri konusunda çaba harcaması gerekebilir, bunun için ise öğretmenlerin istekli ve meraklı olması gerekmektedir.

Gelişen ve değişen eğitim teknolojileri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bunlardan uzak kalıyor olması düşünülemez. Bilgi ve teknoloji çağında yetişen bireylerin eğitim ortamında bundan uzak kalması onların eğitim hayatından verim almamalarına neden olabilir. Dolayısıyla ister meslek hayatına yeni başlamış bir öğretmen, ister yıllardır meslek hayatına devam eden bir öğretmen olsun eğitim ortamında kendini güncel tutması gerekmektedir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin teknoloji anlamında çokta yeterli olmadıkları görülmektedir. Her ne kadar teknolojiyi gerekli görüyor olsalar da bunu zaman zaman sınıf ortamına taşıyamadıkları görülmüştür.

Öneriler

- ✓ Öğretmenler dersleriyle ilgili kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek için geleneksel yöntemler yerine teknoloji destekli yöntemler kullanabilirler.
- ✓ Öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip edip ayak uydurabilmesi için, öğretmenlere teknoloji okuryazarlığı konusunda eğitimler, seminerler, kurslar düzenlenebilir ve bunlara katılım zorunlu kılınabilir.
- ✓ Coğrafya derslerinin içeriği görselliğe dayandığı için, derslerde teknoloji kullanımı öğretmenler tarafından gerekli görülmektedir. Bu yüzden okullarda Coğrafya sınıflarının olması ve okulların alt yapısının teknolojik imkânları destekliyor olması gerekir.
- ✓ Öğretmenlerin eğitim yazılımları hakkındaki fikirleri değerlendirildiğinde yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Bu yüzden öğretmenlere eğitim yazılımları hakkında gerekli bilgiler kazandırılması için bu yönde hizmet içi eğitimler artırılabilir.

Kaynakça

- Bakır, T. (2015). *Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunlarının coğrafya derslerinde kullanılmasının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcıoğulları, A. (2011). *Coğrafi Bilgi Sistemleri Destekli Coğrafi Düşünme Becerileri Öğretiminin Öğrencilerin Coğrafi Düşünme Becerilerine, Akademik Başarılarına ve Bunların Kalıcılığına Etkisi*. (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Clark, A. M., Monk, J.&Yool, S. R. (2007). GIS Pedagogy, Web-Based Learning and Student Achievement. *Journal of Geography in Higher Education*. 31 (2): 225-239.
- Çepni, O. (2013). The Use of Geographic Information Systems (GIS) in Geography Teaching. *World Applied Sciences Journal*, 25 (12): 1684-1689.
- Ekici, E., Taşkın Ekici, F. ve Kara, İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 53-65.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Johansson, T. (2003). *Gis in Teacher Education –Facilitating Gis Applications in Secondary School Geography*, Proceedings of The 9th Scandinavian Research Conference on Geographical Information Science, June 4-6, Espoo, Finland.
- Karadeniz, Ş. ve Vatanartıran, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 1017-1028.
- Kerski, J. J. (2000). *The Implementation and Effectiveness of Geographic Information System Technology and Methods in Secondary Education*. Unpublished Ed. Phd. Thesis, University of Colorado.
- Koçak, F. (2013). *Orta öğretim coğrafya dersinde “Google Earth” ün kullanımının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koçak, H. (2007). *Yeni Coğrafya Öğretim Programında Bazı Tarım Konularının Öğretiminde Coğrafi Bilgi Sistemlerinin Kullanımı* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Lateh, H. Hj. and Raman, A. (2005). A Study on the use of interactive web-based maps in the learning and teaching of geography. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 2(3), 99-105.

- Luo, W., Stravers, J. A. and Duffin, K. L. (2005). Lessons learned from using a web-based interactive landform simulation model (WILSIM) in a general education physical geography course. *Journal of Geoscience Education*, 53(5), 489-493.
- Öğütveren, M. (2014). *Sosyal bilgiler 6. sınıf coğrafya konularının öğretiminde Google Earth programının başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Öner, S. & Aydın, F. (2014). The Effects of Geography Information Systems Supported Training on the Academic Success in Geography Course. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3),179-196.
- Öner, S. (2011).Coğrafi bilgi sistemlerinin lise coğrafya derslerinde kullanılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özüpekçe, S. (2014). *Ortaöğretim lise 1. sınıf coğrafya derslerinde bilgisayar destekli coğrafya öğretiminin öğrencilerin coğrafya dersine karşı tutum, başarı ve hatırda tutma düzeyine etkisi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pitts, L. (2005). *Gis in High Schools a Case For Teaching Geography Through Technology*. MsThesis, California State University.
- Sarıgöz, O. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sönmez, Ö.F., Çavuş, H. ve Merey, Z. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanma düzeyleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 213-228.
- Türkez, K. (2009). *10. Sınıf Coğrafya Dersinde Yer Alan İklim ve Bitki Örtüsü Konularının Cbs ile Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi (Erzurum Örneği)*.(Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Wilson, K., Boyd, C., Chen, L. and Jamal, S. (2011).Improving student performance in a first-year geography course: Examining the importance of computer-assisted formative assessment. *Elsevier*, 57(2), 1493–1500.
- Yazıcı, H., Bulut, R. ve Aktürk, V. (2013). Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekanı algılama becerilerine yönelik etkileri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 28, 1-17.



Okuma Güçlüğü Yaşayan Ortaokul Öğrencilerin Yaptıkları Okuma Hatalarının İncelenmesi

Gülmira KURUOĞLU¹, Nilay ŞEN²

Öz

Bu çalışmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi ve öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının azalması yönünde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çalışma, İzmir ili Bergama ilçesi 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Beşinci sınıfta okuyan 279 öğrencinin okuma becerisi değerlendirilmiş ve okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenci belirlenmiştir. Bu 7 öğrenciye altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, bire bir olmak üzere toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim boyunca öğrencilerin yapmış oldukları okuma hataları kaydedilmiş ve daha sonra incelenmiştir. Bu hatalar türlerine (tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte) ve tiplerine (düşürme, ekleme, değiştirme) göre gruplandırılmıştır. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma hata oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarında genel bir eğilim vardır: Hatalar daha çok sözcük ekinde yapılmaktadır. Bu hatalar öğrencinin sözcüğün sonuna geldiğinde acele ettiğini ve sonuna kadar okumadan tahminde bulunma eğiliminden kaynaklanabilir. Hata tiplerine bakıldığında okuma sırasında en fazla değiştirme, en az ekleme şeklinde hatalar ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilere verilmiş olan 30 derslik hızlandırılmış okuma eğitiminin dersleri ilerledikçe, her bir öğrencinin okumada yaptığı hata oranlarında azalma eğilimi olduğu gözlemlenmiştir. Bu araştırma hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının oranında azalma sağladığını da göstermiştir. Bu da okuma güçlüğü kalıcı bir eksiklik olmadığını, gerekli ve özverili çalışma ile okuma güçlüğü giderilebileceğini bir daha göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Ortaokul öğrencileri,
Okuma güçlüğü,
Okuma hataları,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.02.2018

Kabul Tarihi: 14.05.2018

E-Yayın Tarihi: 12.07.2018

Examination of Reading Mistakes of Secondary School Students who Have Reading Difficulties

Abstract

The purpose of this study is to examine the reading mistakes of the secondary school students who experience reading difficulties during reading and to find out whether the accelerated reading education given to the students has an effect in reducing the reading mistakes. The study was conducted with the fifth grade students of 100th Year Secondary School and Osman Nuri Ersezgin Secondary

Keywords

Secondary school students,
Reading difficulties,
Reading mistakes,

¹ Prof. Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, gulmira.kuruoglu@deu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4172-0253>

² Nilay ŞEN, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans öğrencisi, nilay_kutuk_35@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4985-5395>

School in Bergama District in İzmir province. Reading skills of 279 students in the fifth grade were evaluated and a total of 7 students with reading difficulties were identified. These 7 students were given a total of 30 hours of special one on one accelerated reading training (one hour on each working day) for six weeks. Throughout this training, the reading mistakes made by students were recorded and examined later. These mistakes were grouped according to their type (in the single letter, the affix or the whole word) and types (dropping, adding, changing). It was also examined whether the reading error rates of the students decreased during the training and the data were analyzed by using Friedman test. According to the results found in this study, the students who had reading difficulties while reading had a general tendency for reading mistakes, namely mistakes were made more in the affixes. These mistakes may be due to the students' hurry at the end of the word and tendency to guess before reading it until the end. On the other hand, the least mistakes made during reading was seen in single letter. Having looked at the error types, it was found that whereas the most mistakes were about changing, the least mistakes were about adding. It was also observed that as the 30 hours courses of accelerated reading given to the students progressed, the error rates of each student in reading decreased. Besides, this research showed that accelerated reading instruction led to a decrease in the rate of reading errors, and it is clear that the difficulty of reading is not a permanent deficiency, and the difficulty of reading can be eliminated with necessary and dedicated study.

Article Info

Received:02.26.2018

Accepted:05.14.2018

Online Published:07.12.2018

Giriş

Okuma bozukluğu, bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenen düzeyin önemli ölçüde altında olmasıdır. (DSM-IV, 2007; 69). Okumayı öğrenirken çocuk önce seslerle (fonem) harfler arasında bağlantı kurmayı öğrenir, böylece yazılı sözcükleri tanıyabilir. Yeterince sık tekrarlanırsa sözcüğü bütün olarak görmeye başlar ve bir süre sonra sözcükler otomatik olarak tanınır hale gelir ve okuma ile eş zamanlı olarak düşünceler sıralanır, bu sayede çocuk okuduğu metni anlayabilir (Doğangün, 2008; 172). Öğrenciler ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında sözcükleri çözümlenmeye ve akıcı okumaya çalışırken, üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren anlamak için okurlar (McNamara, Floyd, Best ve Louwerse, 2004; akt. Baydık B, 2011; 303). Bu nedenle birinci ve ikinci sınıfta okumada zorlanan çocuk esas güçlüğü üçüncü sınıfta, hızlı okuması ve okuduğunu anlaması beklendiğinde yaşar. Okumayı sevmeme, okumaktan kaçınma ve yavaş okuma, okurken sözcük ve satır atlama ya da aynı sözcük veya satırı iki kez okuma, yazılandan farklı sözcük okuma, sözcüklerin içindeki harfleri karıştırma, okuduğunu anlayamama en sık rastlanan belirtilerdir (Doğangün, 2008; 173).

Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma; kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemliyken, okumada yaşanan zorluk ise başlangıçta, kişinin okul yaşantısı olmak üzere tüm yaşamı boyunca birçok konuda günlük yaşamasına neden olabilmektedir (Sarıkaya, 2011; 8). Okumanın önemli ölçüde duygusal ve sosyal sonuçları da olduğu bilinmektedir. Yalnızca okuma alanında görülen yetersizlik, zekâdan beklenenin altında okuma başarısı göstermek, sıklıkla diğer akademik alanlarda ve hatta sosyal davranışlarda da yetersizliklere yol açmaktadır (Güneş, 2007, Altuntaş, 2010; 38,).

Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencileri okuma sırasında çeşitli hatalar yapmaktadırlar. Bu hatalar farklı araştırmacılar tarafından araştırılmış ve sınıflandırılmıştır. Bu araştırmacıardan Çaycı, Demir (2006), Yüksel (2010), Altun ve diğ. (2011), Ekiz ve diğ. (2012), Duran ve Sezgin (2012), Akyol (2013), okuma güçlüğüne neden olan okuma hatalarını; Atlayıp geçmeler ve eklemeler, ters çevirmeler, tekrarlar, telaffuz hataları, duraksamalar, yanlış okuma olarak ayırmışlar.

Bu okuma hatalarını açıklayan Akyol (2013; 233), “atlayıp geçmeler” kelimenin tamamında, hecelerde, harflerde görüldüğünü, “hece ve harf bırakmalar” daha ziyade kelimenin ortasında ve sonunda gerçekleştiğini belirtir. Söz konusu yanlışların çok hızlı okumaktan, dikkatsizlik, kelime ve harf tanıma becerisinin yetersizliğinden kaynaklanabileceğini belirten Akyol, bütün satırı bırakmaları ise satırdan satıra geçiş problemi ile ilişkilendirmektedir.

Okuma hataları sırasından genel olarak “eklemelerin” daha az sayıda olduğunu ve anlamı pek fazla bozmadığını vurgulayan Duran, Sezgin, eklemelerin cümleye akıcılık kazandırmak veya sözel dil ile uyum sağlamak amacıyla yapılabildiğini açıklamaktadırlar (Duran ve Sezgin, 2012; 636).

“Ters Çevirmeler” çocuklar arasında - özellikle birinci sınıf - en çok görülen hatalardan biridir. Harfler çevrilebilir: “d” yerine “b”; Kelimeler çevrilebilir: “Ev” yerine “ve”; “vay” yerine “yav” gibi. Bu yanlışlıklar okuma ve yazma becerisi kazanıldıktan sonra kısa zamanda giderilebilir. Sorun oldukları dönem, okuma yazmanın kazanılmaya çalışıldığı dönemdir. Harflerin tamamında değil, birkaçında sorun yaşanır. Çocuk 7 yaşından sonra ters çevirmelere devam ediyorsa soruna ciddiyetle yaklaşmak gerekir (Yüksel, 2010; 126).

“Tekrarlar”ın en önemli nedeni yetersiz kelime tanıma becerisidir. Ancak bu kötü bir alışkanlık da olabilir. Çocuk kendi sınıfının düzeyinde bir materyali çok tekrar yaparak okuyorsa hemen daha alt düzeye ait bir materyal verilmelidir. Alt düzeye ait bir materyali okurken tekrarlamalar hissedilir bir şekilde azalmışsa problem kelime tanıma ile ilgilidir. Kolay materyal verince de tekrarlamalar değişmiyorsa o zaman problem karmaşık bir durum arz etmektedir (Çaycı ve Demir, 2006; 440).

“Telaffuz Hataları”, kelimenin hecelerine dikkat etmeme, kelimenin bir ya da iki harfine bakarak kelimeyi tahmini olarak okuma gibi çeşitli nedenlere dayanmaktadır. Şive farklılığı da telaffuz hatasına neden olabilir (Harris ve Sipay, 1990; akt. Duran ve Sezgin, 2012; 637-638).

“Duraklama”, çocuğun bir kelimeyi okumak için iki saniye beklemesi, kelimeyi tanıma tereddüt etmesi olarak kabul edilmektedir (Salvia ve Ysseldyke, 1978; akt. Duran ve Sezgin, 2012; 638).

“Yanlış Okuma”, öğrencinin kelimeyi doğru seslendirememesinden kaynaklanır. “Komşumuzun oğlu iyi bir dağcıydı.” tümcesindeki dağcıydı yerine “bağcıydı” kelimesini okuması yanlış okuma hatasına örnek olarak gösterilebilir (Duran ve Sezgin, 2012; 638).

Okuma güçlükleri olan çocukların eğitimi ile görevli olan uzmanların öncelikle çocuklardaki asıl kusurun nedenini ve çocukların en az gelişmiş olan yeteneklerini belirlemesi gerekir. Daha sonra ise kusurun derecesi ve çocuğun gelişim seviyesine göre bir program hazırlanmalıdır. Bu programı uygulamaya başlamadan önce de çocuk ve ailesinin bu durumdan ve yapılacak çalışmadan haberdar edilmesi, güvenlerinin kazanılması gerekir (Razon, 1982; 18).

Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin yapmış oldukları hataları gidermek amacıyla akıcı okuma stratejileri ortaya konulmuştur. Yüksel’e (2010) göre bu stratejiler: Tekrarlı okuma, eşli okuma, eko okuma, ahenkli okuma. Dağ (2010), Ekiz ve diğ. (2012)’ye göre bu stratejilere 3P (Pause, Prompt, Praise) - Duraksama, Yönelme, Övme metodu eklenmiştir.

Akyol’a (2012) göre yukarıda bahsedilen tekrarlı okuma, eşli (ikili) okumanın dışında diğer araştırmacılardan farklı olarak üç strateji daha eklemiştir: Okuyucu tiyatroları oluşturmak, arkadaşlarla okuma, koro halinde okuma.

Kaman’ a (2012) göre akıcı okuma stratejileri, destekli (yardımlı) okuma, yankılı okuma, koro halinde okuma, eşli okuma, arkadaşla okuma ve tekrarlı okumadır.

Keskin’e (2012) göre akıcı okuma stratejileri, yardımsız akıcı okuma çalışmaları ve yardımcı akıcı okuma çalışmalarını kapsamaktadır. Keskin yardımsız akıcı okuma çalışmalarının içine yardımsız tekrarlı okumayı dâhil etmiştir; yardımcı akıcı okuma çalışmalarının içinde ise nörolojik etki metodu, koro okuma, yardımcı okuma, eşli okuma, yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini dâhil etmiştir. Akyol, M. (2014) yapılandırılmış akıcı okuma yöntemini üçüncü sınıf öğrencilerine uygulamış ve akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerisinin etkisini değerlendirmiştir.

Bizim çalışmamızda ağırlıklı olarak tekrarlı okuma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin yanında eşli okuma ve eko okumaya da yer verilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda tekrarlı okumanın okuma güçlüğü üzerinde olumlu yönde etki sağladığı görüldüğü için tekrarlı okumaya ağırlık verilmiştir. Öğrenciler bir saat içerisinde sürekli kendileri okuduğunda sıkılmaları için araya araştırmacı girerek tekrarlı okumaya eşli okuma ve eko okuma dâhil edilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalarının incelenmesi ve bu öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitiminin bu hatalarının azalması yönünde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır: Deneysel, nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Öncelikle okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan 100. Yıl Ortaokulu ile Osman Nuri Ersezgin Ortaokulu'nun beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencileri belirlemek için beşinci sınıfta okuyan 279 öğrencinin bir dakikada kaç sözcük okuduğuna bakılmıştır. Her sınıfın okuma hızlarının ortalamalarına bakılarak, ortalamanın çok altında kalmış olan öğrenciler tespit edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler dakikada 65 sözcük ve altında okuyan öğrencilerden 14 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler olarak nitelendirilmiştir. Bu kritere göre gönüllülük esasına ve velilerin iznine göre seçilen okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenci hızlandırılmış okuma eğitimine alınmıştır, 7 öğrenci ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve okuma eğitimine alınmamıştır.

“Hızlandırılmış Okuma Eğitimi” altı hafta sürmüştür. Her bir öğrenci ile her gün bir saat okuma çalışması yapılmıştır. Altı haftanın sonunda her bir öğrenci 30 saatlik hızlandırılmış okuma eğitimi almıştır. Bu eğitim için 30 metin belirlenmiştir. Bu metinler (MEB, 2010) öğrencilerin bir alt sınıf seviyelerindeki metinlerden, yani 4. sınıf seviyesinden seçilmiştir. Bu yöntem farklı çalışmalarda da kullanılmıştır. (Çaycı ve Demir, 2006; Yılmaz ve Köksal, 2008).

Araştırmada okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere tekrarlı okuma tekniği ile hızlandırılmış eğitim verilmiştir (Çaycı ve Demir, 2006; Yangın ve Sidekli, 2006; Yüksel, 2010; Sidekli, 2010; Ekiz ve diğerleri, 2012). Hızlandırılmış okuma eğitimi iki aşamada gerçekleştirilmiştir: Kelime tekrar tekniği (Yılmaz ve Köksal, 2008) ve paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi (Ekiz ve diğerleri, 2012).

Altı haftalık (30 saatlik) hızlandırılmış okuma eğitiminin sonunda, bu eğitim alan okuma güçlüğü yaşayan yedi öğrencinin okuma eğitimi boyunca yapmış oldukları hatalar incelenmiş, bu hatalar türlerine ve tiplerine göre gruplandırılmıştır. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Çalışmada veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada ortaokul öğrencilerin kayıt altına alınan okuma örnekleri incelenmiş ve bu hatalar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan incelemede öncelikle okuma hatalarının sözcükteki yeri tespit edilmiş ve bu hatalar, tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte şeklinde sınıflandırılmış ve bunlar hata türü olarak adlandırılmıştır. Bu üç hata türü arasında farkın olup olmadığını, yani en çok hangi hata türü yapıldığını ortaya çıkarmak için Friedman testi kullanılmıştır. Bu testin verileri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerine ait tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Hatalı harf okuma	54,30	34,34	25	177	0,000
Hatalı ek okuma	410,47	167,39	184	1087	
Hatalı sözcük okuma	125,70	59,22	60	358	

Friedman testinin sonucuna göre %95 güvenle hata türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p=0.000<0.05$). Tablo 1’deki ortalamalar incelendiğinde öğrenciler okuma sırasında en çok hata sözcük ekinde, daha az tüm sözcüğü hatalı okumada ve en az hata tek harfte yapıldığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelendikten sonra, okuma hataları ne şekilde ortaya çıktığına bakılmış ve hataların düşürme, ekleme, değiştirme olarak yapıldığı tespit edildi ve bunlar hata tipi olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde yaptıkları düşürme, ekleme, değiştirme olmak üzere üç hata tipini incelemek için Friedman testi kullanılmıştır.

Tablo 2’de okuma sırasında öğrencilerin tek harf düşürme, ek düşürme ve tüm sözcük düşürme tipi hataları analiz edilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları düşürme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maximum	P-değeri
Harf düşürme	9,86	7,01	3,00	22,00	0,001
Ek düşürme	210,00	147,61	76,00	509,00	
Sözcük düşürme	38,29	28,92	11,00	93,00	

Tablo 2’deki ortalamalar incelendiğinde, düşürme tipi hatalarından en fazla ek düşürme hatasının yapıldığı, ikinci olarak sözcük düşürme hatası ve en düşük ortalama olarak da harf düşürme hatasının yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları düşürme tipi hatalara örnekler:

- Üstüne *üst-ük (üstlük)* bir de okulda zor durumda kalıyordu (harf düşürme)
- Resim defterini kapatıp çantasına *koyu (koydu)* (harf düşürme)
- *Mektupları (mektuplarını)* uçur bana (ek düşürme)
- Çiftçiler fazla gelen ürünlerini biriktirip kendi *ürettikleri (üretemedikleri)*... (ek düşürme)
- Yüzyıllar boyunca --- (*şehir*) hayatı sürekli değişerek gelişti (sözcük düşürme)
- Köşkün --- (*hemen*) yanındaki ulu çınar ağacının... (sözcük düşürme)

Daha sonra öğrencilerin okuma sırasında tek harf ekleme, sözcük eki ekleme ve olmayan sözcüğü ekleme şeklindeki hata tipi analiz edilmiştir. Bu analizin Friedman testi verileri Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Harf ekleme	18,00	10,20	5,00	33,00	0,004
Ek ekleme	142,71	64,50	50,00	220,00	
Sözcük ekleme	14,14	9,86	2,00	31,00	

Tablo 3’e göre %95 güvenle hata tiplerinden eklemeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.004<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla eklemeyi sözcük ekine, en az ise olmayan sözcüğü ekleme şeklinde yapmaktadırlar.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları ekleme tipi hatalara örnekler:

- (1) Zavallı *kendinin (kedinin)* ne suçu vardı? (harf ekleme)
- (2) *Hatta (hata)* yapamaz, yorulmaz, yalan söyleyeme (harf ekleme)
- (3) *Komşusu (komşu)* hayretle sormuş. (ek ekleme)
- (4) Irmağa giden yol, *kasabalardan (kasabadan)* kurtulunca... (ek ekleme)
- (5) Metin’in attığı *bir* penaltıyla maçı kazandılar (sözcük ekleme)
- (6) Dün, okulda başarılı *olan* öğrencilere, ödül verildi (sözcük ekleme)

Öğrencilerin okuma sırasında tek harfi değiştirme, sözcük ekini değiştirme, ve tüm sözcüğü değiştirme şeklindeki hata tipleri analiz edilmiştir. Friedman testi ile yapılmış ve elde edilen verileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin yaptıkları değiştirme tipi hataların tanımlayıcı istatistikleri ve Friedman testi verileri

	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum	P-değeri
Harf değiştirme	44,00	39,76	11,00	122,00	0,002
Ek değiştirme	168,57	109,39	58,00	358,00	
Sözcük değiştirme	121,43	74,17	47,00	234,00	

Tablo 4'e göre %95 güvenle hata tiplerinden değiştirmeye ait türlerinin birbirinden farklı olduğu istatistiksel olarak bulunmuştur ($p=0.002<0.05$). Rakamlara bakıldığında öğrenciler okuma sırasında en fazla sözcük ekini değiştirmeye, daha az sözcük tüm sözcüğü değiştirmeye ve en az tek harf değiştirmeye eğilim göstermektedirler.

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları değiştirme tipi hatalara örnekler:

- (1) Ağaç yaşken eğilir, *dekikleri (dedikleri)* gibi insanlar da genç iken (harf değiştirme)
- (2) Takıma *geçilen (seçilen)* Metin üniversiteyi ve futbolu aynı anda yürütmeye başlamıştı (harf değiştirme)
- (3) ... sayısız şeftali bahçeleri *arasında(arasından)* geçerci. (ek değiştirme)
- (4) Papağan konuşursa hindi de *düşünür (düşünüyor)* (ek değiştirme)
- (5) Bu kadar çok eşyanın orada *durduğunu (olduğunu)* bilmiyordu (sözcük değiştirme)
- (6) ... şu kadarlık kuş için niye elli akçe *satıyorsun (istiyorsun)* ? (sözcük değiştirme)

Çalışma sırasında tespit ettiğimiz okuma hata türlerinin ve okuma hata tiplerinin birlikte değerlendirilmesi istatistiksel açıdan aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerinin ve hata tiplerinin genel dağılımı

Tip	İstatistikler	Tür			Toplam
		Tek Harfte	Ekte	Tüm Sözcükte	
Düşürme	Frekans	69	1470	268	1807
	Yüzde (%) (tip)	3,8	81,4	14,8	100
	Yüzde (%) (tür)	13,7	40,3	22,0	33,7
	Yüzde (%) (toplam)	1,3	27,4	5,0	33,7
Ekleme	Frekans	126	999	99	1224
	Yüzde (%) (tip)	10,3	81,6	8,1	100,0
	Yüzde (%) (tür)	25,0	27,4	8,1	22,8
	Yüzde (%) (toplam)	2,3	18,6	1,8	22,8
Değiştirme	Frekans	308	1180	850	2338
	Yüzde (%) (tip)	13,2	50,5	36,4	100,0
	Yüzde (%) (tür)	61,2	32,3	69,8	43,5
	Yüzde (%) (toplam)	5,7	22,0	15,8	43,5
Toplam	Frekans	503	3649	1217	5369
	Yüzde (%) (tip)	9,4	68,0	22,7	100,0
	Yüzde (%) (tür)	100,0	100,0	100,0	100,0
	Yüzde (%) (toplam)	9,4	68,0	22,7	100,0

Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hata türlerini ve hata tiplerini birlikte değerlendiren bu çapraz tabloya hem satır hem de sütun bazında incelenmiştir.

Satır olarak bakıldığında;

- Düşürme tipi okuma hata oranının en fazla %81,4 ile sözcük ekinde, en az %3,8 ile tek harf düşürmede;
- Ekleme tipi okuma hata oranının en fazla %81,6 ile sözcük ekinde, en az %8,1 ile sözcük eklemede;

- Değişirme tipi okuma hata oranının en fazla %50,5 ile sözcük ekinde, en az %13,2 tek harf değiştirmesinde;
- Toplama bakıldığında okuma hata oranının en fazla %43,5 ile değişirme tipinde, en az ise %28,8 ile ekleme tipinde olduğu görülmektedir.

Sütun olarak bakıldığında;

- Tek harfte okuma hata oranının en fazla %61,2 ile değişirme tipinde, en az %13,7 ile düşürme tipinde;
- Sözcük ekinde okuma hata oranının en fazla %40,3 ile düşürme tipinde, en az %27,4 ile ekleme tipinde;
- Tüm sözcüğü hatalı okuma oranının en fazla %69,8 ile değişirme tipinde, en az %8,1 ile ekleme tipinde;
- Toplama bakıldığında ise okuma hata oranının en fazla %68,0 sözcük ekinde, en az ise %9,4 tek harfi okumada görülmektedir.

Çalışmamızda hata tiplerini ve hata oranlarını inceledikten sonra, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere verdiğimiz otuz saatlik (otuz ders) hızlandırılmış okuma eğitimin, okuma hata oranına etkisinin olup olmadığını ölçmek amacıyla aşağıdaki değerlendirme yapılmıştır.

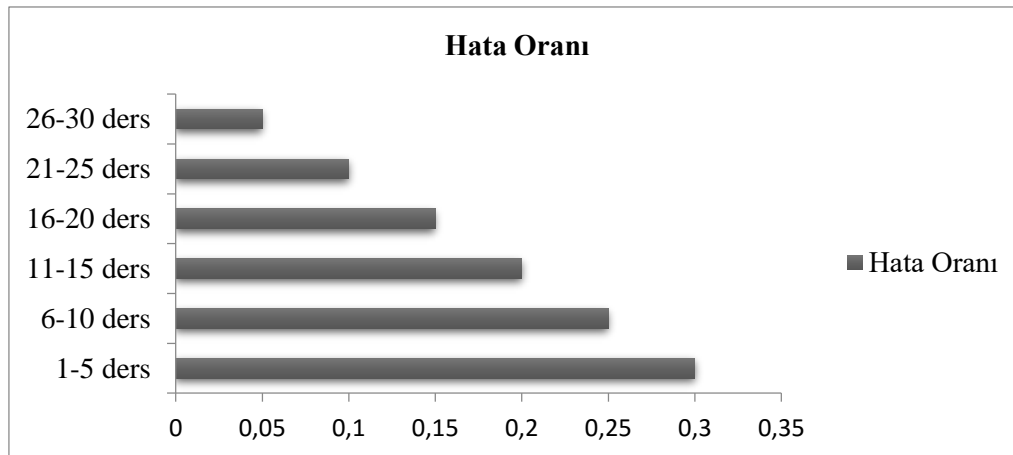
Birinci dersten otuzuncu derse kadar olan okuma hatalarının karşılaştırılmasındaki eğilimi ortaya çıkarabilmek için sözcük sayısına ve hata oranına bakılmıştır. Bu işleme ders metinleri gruplandırılarak başlanmıştır. Toplamda bulunan otuz ders metninden beşerli ders metinleri alınarak sözcük sayıları toplanmıştır ve bunun sonucunda altı tane beşerli grup oluşturulmuştur. Daha sonra eğitim almış tüm öğrencilerin beşerli gruplardaki hata sayıları ve ardından bir öğrencinin ortalama hata sayısı çıkarılmış ve hata oranı bulunmuştur. Bu bilgiler tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hataların oranları

5'erli ders metninde toplam sözcük sayısı	Öğrencilerin 5'erli ders metnindeki hata sayıları	Bir öğrencinin ortalama hata sayısı	Hata Oranı
429	775	111	0,26
533	823	118	0,22
697	910	130	0,19
909	859	123	0,13
1164	967	138	0,12
1495	980	140	0,09

Tablo 6'da görüldüğü üzere sözcük sayısı arttıkça hata oranı düşüyor.

Hata oranının grafiği aşağıdaki Grafik 1'de gösterilmiştir:



Grafik 1. Hızlandırılmış okuma eğitimi sırasında kullanılan otuz ders metninde öğrencilerin yaptıkları hata oranlarının grafiği

Grafik 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin ilk derslerinde yaptıkları hata oranı fazlayken dersler ilerledikçe bu hata oranlarında azalma meydana gelmiştir. Yani hızlandırılmış okuma eğitimi, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının azalması yönünde olumlu etki göstermiştir. Yani öğrencilere verilmiş olan hızlandırılmış okuma eğitimi, öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarının azalması yönünde olumlu etki göstermiştir.

Tartışma

Bu çalışmada öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar üç tür olarak görülmüştür: tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte. Bu hata türleri görülme sıklığına göre analiz edildiğinde, okuma sırasında en çok hatalar ekte, daha sonra sözcükte ve en az harfte görülmüştür.

Alan çalışmalarını incelediğimizde okuma yanlışlarını ses, ek, sözcük açısından gruplayarak ele alan çalışma Ay ve diğ. (2011) çalışmasıdır. Bu çalışmada gelişimsel disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma ve yazma yanlışlarına ilişkin dilbilimsel değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda disleksi tanısı almış çocuklarda görülen okuma yanlışlarına ilişkin, diğer diller üzerine yapılan çalışmalarda rastlanmayan biçimbilimsel ulamlandırma ortaya çıkmıştır. Bu ulamlar, Türkçenin biçim bilimsel görünümüne özgün olmaları bakımından ilktir.

Çalışmamızda öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelendiğinde üç tip olarak görülmüştür: düşürme, ekleme ve değiştirme. Bu hata tipleri incelendiğinde, okuma sırasında öğrenciler en fazla değiştirme, en az ekleme yaptıkları gözlemlenmiştir. Hata tipleri ayrı ayrı incelendiğinde, okuma sırasında düşürme en çok ekte, daha sonra sözcükte, en az da harfte, ekleme en çok ekte, daha sonra harfte, en az sözcükte, değiştirme en çok sözcükte, daha sonra ekte, en az harfte görülmüştür. Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri ve tipleri bir arada değerlendirildiğinde, ekte yapılan hatalar en fazla düşürme, en az ekleme olarak, sözcükte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme olarak, harfte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az düşürme olarak görülmüştür.

İlgili literatür incelemesinde okuma hataların türleri farklı açıdan araştırıldığı görülmüştür. Seçkin (2012) çalışmasında öğrencilerin yapmış oldukları hatalar; harf atlama, hece atlama, harf ekleme, hece ekleme, pozisyon değiştirme, harfi tersten okuma, harf değiştirme, son uydurma şeklinde tespit etmiştir. Ekiz ve diğ (2012) araştırmalarında yer alan hata türleri; atlayıp geçmeler, eklemeler, tekrarlar, kendi kendine düzeltme, yanlış okuma, ters çevirmeler, parmakla takip, kafa hareketleridir. Öğrenci okuma sırasında en fazla yanlış okumada, en az ise kendi kendine düzeltmede hata yapmıştır.

Ergül’ün (2012) çalışmasında öğrencilerin doğru okuma oranları, okuma hızları ve hataları sınıf düzeyinde bir metin okutularak incelenmiştir. Bu öğrencilerin okuma hataları en fazla 8.39 oranında hece tekrarında, en az 0.14 oranında ise tersten okuma alanında yaptığı görülmüştür. Çaycı (2006) öğrencilerden birinin yaptığı hatalar kelime tanıma güçlüğü, kelimeyi yanlış okuma, kelime atlama, yavaş okuma ve anlama sorunları; diğer öğrencinin okuma hataları ise bırakmalar, eklemeler ve tekrarlar olduğunu tespit etmiştir.

Duran ve Sezgin (2012) çalışmalarında uygulama öncesinde okuma güçlüğü çeken öğrencinin, atlama, ekleme, yanlış okuma, tekrar, kendi kendini düzeltme ve duraklama olmak üzere altı tür sesli okuma hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öğrencinin en fazla yaptığı okuma hatası tekrar ve duraklama, en az yaptığı okuma hatası atlama ve kendi kendini düzeltme olarak gözlemlenmiştir.

Yapılan incelememizin sonucunda, dersler ilerledikçe öğrencilerin okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir. Okuma çalışmalarının okuma hızına ve doğruluğuna olumlu katkısını gösteren başka çalışmalar da mevcuttur. Bu bağlamda, Yüksel (2010) çalışmasının sonucunda öğrenci parmakla takip ederek okumayı bırakmış, takipsiz okumaya başlamıştır. Ayrıca heceleyerek okuma ve sürekli tekrarlayarak okuma davranışlarında da büyük ölçüde azalma kaydedilmiştir. Öğrencinin çoğunlukla üç ve daha fazla heceli kelimelerde takıldığı ve bu kelimeleri yanlış okuduğu tespit edilmiştir. Çalışmaların başında kelimelerin çoğunluğunun ilk hecesini okuyup diğer hecelerini tahmin ederek okuyan öğrenci, çalışmanın sonlarına doğru bu davranışından vazgeçmiştir. İlk çalışmalarda sesleri birbirine karıştırarak (d-t, b-m, u-a, e-i, n-d, ç-ş gibi) okurken çalışmanın sonlarına doğru sesleri birbirinden ayırt ederek okumaya başlamıştır.

Ekiz ve diğ (2012) araştırmalarında yaptıkları okuma çalışmaları sonucunda parmakla öğrencilerin takip ve kafa hareketlerinin tamamen ortadan kalktığını gözlemlemişler. Duran ve Sezgin (2012) çalışmalarında üç ay süresince okuma güçlüğü yaşayan öğrenciye okuma çalışması yapmışlar. Uygulama süresince, öğrencinin sesli okuma becerisi gelişimi her hafta yapılan değerlendirmelerle gözlenmiştir.

Öğrencilerin genel olarak okuma hataları değerlendirildiğinde okuma sırasında hataların genelde ekte görüldüğü, sözcüğün başını doğru okuyup sonunu hatalı okuma veya yuvarlayıp okumama eğilimi gözlemlenmiştir. Esasen öğrencilerin uzun kelimeleri okumalarında günlük çekmelerinin sebepleri olarak hızlı okuma isteği, heyecan, kelime dağarcıklarının azlığı, dikkatsizliği gösterebiliriz.

Bu çalışmada, okuma güçlüğü yaşayan 7 öğrenciye altı hafta boyunca, her iş günü bir saat, bire bir olmak üzere toplam 30 saatlik özel hızlandırılmış okuma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim boyunca öğrencilerin yapmış oldukları okuma hataları kaydedilmiş ve daha sonra incelenmiştir. Ayrıca eğitim boyunca öğrencilerin okuma hata oranlarının azalıp azalmadığına bakılmıştır. Veriler Friedman testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre;

- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar türlerine göre incelendiğinde üç tür olarak görülmüştür: tek harfte, sözcük ekinde ve tüm sözcükte.
 - Bu hata türleri görülme sıklığına göre analiz edildiğinde, okuma sırasında en çok hatalar ekte, daha sonra sözcükte ve en az harfte görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hatalar tiplerine göre incelendiğinde üç tip olarak görülmüştür: düşürme, ekleme ve değiştirme.
 - Bu hata tipleri incelendiğinde, okuma sırasında öğrenciler en fazla değiştirme, en az ekleme yaptıkları görülmüştür.
- Hata tipleri ayrı ayrı incelendiğinde, okuma sırasında düşürme en çok ekte, daha sonra sözcükte, en az da harfte,
 - ekleme en çok ekte, daha sonra harfte, en az sözcükte,
 - değiştirme en çok sözcükte, daha sonra ekte, en az harfte görülmüştür.
- Öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataların türleri, hata tipleri açısından değerlendirildiğinde,
 - Ekte yapılan hatalar en fazla düşürme, en az ekleme olarak,
 - Sözcükte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az ekleme olarak,
 - Harfte yapılan hatalar en fazla değiştirme, en az düşürme olarak görülmüştür.
- Öğrencilerin, aldıkları 30 saatlik okuma eğitimi süresince dersleri ilerledikçe okudukları sözcük sayısının arttığı ve okuma sırasında yaptıkları hata oranlarının düştüğü gözlemlenmiştir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları okuma hatalarında genel bir eğilim vardır. Bu bağlamda, hatalar daha çok sözcük ekinde yapılmakta ve değiştirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu hataların öğrencinin sözcüğün sonuna geldiğinde acele ettiğini ve sonuna kadar okumadan tahminde bulunma eğiliminden kaynaklanabilir. Çalışmadan elde edilen bu ve diğer sonuçların Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme çalışmalarında faydalı olabileceği düşüncesindeyiz. Ayrıca bu araştırma hızlandırılmış okuma eğitiminin okuma hatalarının oranında azalma sağladığını da göstermiştir. Bu da okuma güçlüğü kalıcı bir eksiklik olmadığını, gerekli ve özverili çalışma ile okuma güçlüğü giderilebildiğini bir daha göstermiştir.

Kaynakça

- Altun, T., Ekiz, D., Odabaşı, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 80-101.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2012). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, S., Bekar, İ.P., Ergenç, İ. (2011). Türkçede Gelişimsel Disleksinin Sesbilimsel ve Biçimbilimsel Görünümleri. *24. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildiriler Kitabı*. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 17-18 Mayıs 2010, 481-488.
- Baydık, B. (2011) Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 2011, 36 (162), 301-319
- Çaycı, B., Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (Cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74.
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. Türkiye'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi No:62. (Mart 2008). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, 157-174.
- DSM – IV. (2007). Ruhsal bozukluklar tanısal ve sayısal elkitabı. Dördüncü Baskı (DSM-IV- TR), Köroğlu, E. (Çeviri ed.) Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, 2000, Ankara: Hekimler Birliği Yayınları.
- Duran, E., Sezgin, B. (2012). Rehberli okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3): 633-655.
- Ekiz, D., Erdoğan, T., Uzuner, F. G. (2012). Okuma güçlüğü olan bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir aksiyon araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, 111-131.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3): 2033-2057.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı Okuma Stratejilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı Okuma Yöntemlerinin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2010). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlülere. *Eğitim ve Bilim*. 39, 11-18.
- Sarıkaya, E. (2011). *İşitme Engelli Çocukların Öğretmenlerinin İşitme Engelli Çocukların Okuma Yazma Öğrenmelerine İlişkin Görüş ve Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sidekli S. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Sayı 16. Muğla Üniversitesi.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, Sayı 179, 51-65.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (1), 124-134.



İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi¹

Aslıhan ALYILDIZ UĞURLU², Oktay AYDIN³

Öz

Vücudun en üst kontrol mekanizması olan beynin çalışma ilkelerinin eğitim ortam ve uygulamalarına yansıtılmasıyla ortaya çıkan beyin temelli öğrenme, bireyin öğrenme sürecinde aktif olmasına dayanan, hareketin, müziğin ve duyguların önemine vurgu yaparak etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyan çağdaş bir yaklaşımdır. Nörobilim alanında yapılan araştırmalar ışığında şekillenen bu yaklaşıma göre öğrenmenin merkezinde birey yer almakta ve her beyin eşsiz olduğu için bireylerin öğrenme şekilleri farklılaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç çerçevesinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara, derslerde en beğenilen uygulamaya, bu uygulamanın beğenilme nedenlerine, Türkçe derslerinin bu yaklaşıma uygun olarak işlenmeye devam edilip edilmemesine ve bunun nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırmaya örnek teşkil eden araştırmancının çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla ulaşılan 28 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmancının verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin bu yaklaşıma uygun olarak işlenen Türkçe derslerini, dersin işleniş açısından; oyun oynama, sadece kitap ve deftere bağlı kalmama, egzersiz yapma ve etkinlik yapma, dersin öğrencide yarattığı duygu açısından; derslerin eğlenceli geçmesi, öğrenmeye ilişkin farklılıklar açısından ise verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi yönleriyle diğer Türkçe derslerinden farklı buldukları, genel olarak eğlendikleri ve konuyu daha iyi anladıkları için derste yapılan uygulamaları beğendikleri, bu dersleri betimlemek için en çok “eğlenceli”, “verimli” ve “farklı” ifadelerini kullandıkları ve Türkçe derslerini bu şekilde işlemeye devam etmeyi istedikleri tespit edilerek bu yaklaşıma ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Beyin temelli öğrenme,
Dördüncü sınıf öğrencileri,
Öğrenci görüşleri,

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.03.2018

Kabul Tarihi: 22.03.2018

E-Yayın Tarihi: 12.07.2018

¹ Bu çalışma ilk yazarın Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda hazırladığı doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş.Gör., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, aslihan.alyildiz@marmara.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-1377-2985>

³ Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, oaydin@marmara.edu.tr , <https://orcid.org/0000-0003-4927-7708>

Examination of the Fourth-Grade Elementary School Students' Opinions Regarding Brain-Based Learning Approach

Abstract

The brain-based learning arising by being reflected of the working principles of the brain as the highest control mechanism of the body to the educational environment and applications, is a contemporary approach based upon being active of the individual in the learning process and enabling the realization of effective and permanent learning by emphasizing the importance of motion, music and feelings. In accordance with this approach shaping in the light of the researches done in the field of neuroscience, the individual takes place within the center of learning and as every brain is unique, the learning styles of the individuals differentiate. The purpose of this study is to reveal the opinions of fourth grade elementary school students regarding brain-based learning approach. Pursuant to this main objective, the followings have been examined that the differences between the Turkish courses taught in conformity with the brain-based learning approach and other Turkish courses; the favorite application in courses; the favor reasons of this application; whether continue or not to teach the Turkish courses in conformity with this approach and the student opinions regarding its reasons. 28 reached students have been formed by means of convenience sampling of the study group of the research serving as a model for qualitative research. The data of the research have been collected via semi-structured interview form, and codes and themes have been constituted by resolving the acquired data with the content analysis. As a result of the analyses performed, the followings have been determined that the students prefer playing games with regards to course teaching of the Turkish courses being taught in conformity with this approach, notwithstanding only to books and notebooks, exercising and activating; making lessons entertaining with regards to creating perception of the lesson for the student; and as for the difference perspectives regarding learning, finding them different from other Turkish lessons in ways that the realization of productive learning; appreciating the applications performed during lessons for the fact that they have fun in general and understand the subject better; mostly using the expressions of “entertaining”, “efficient” and “different” for describing these courses and desiring to continue teaching Turkish courses in this manner and that they have expressed their positive opinions regarding this approach by being confirmed.

Keywords

Brain-based learning,
Fourth grade students,
Students' opinions,

Article Info

Received: 03.01.2018

Accepted: 03.22.2018

Online Published: 07.12.2018

Giriş

Gelişme ve ilerlemenin temelinde yatan en önemli etken şüphesiz ki eğitimidir. Eğitim sayesinde toplumlar çağı yakalamakta, değişimlere ayak uydurmakta ve muasır medeniyetler seviyesine ulaşmaktadır. Bilginin öğretmenden öğrenciye aktarımını öngören geleneksel eğitimle bu amaçlara ulaşmanın mümkün olmayacağı anlayışı eğitimde yeni yönelimleri de beraberinde getirmiş, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine olanak tanıyan yaklaşım, yöntem ve teknikler benimsenmiştir. Nörobilim alanındaki çalışmalardan yola çıkılarak şekillendirilen beyin temelli öğrenme (BTÖ) de bu yaklaşımlardan biridir.

Demirel (2005) tarafından “Öğretime gelişimsel ve sosyo-kültürel açıdan bakan, insan beyninin yapısı ve fonksiyonları üzerine temellendirilmiş bütüncül bir yaklaşım” şeklinde tanımlanan beyin temelli öğrenme, Saleh (2011) tarafından “Dikkat, algılama, anlama ve belleğin en üst düzeye ulaşmasını amaçlayan, beyin doğal çalışma ilkelerini anlamaya olanak tanıyan bir yaklaşım” şeklinde ifade edilmektedir. Calhoun (2012)’a göre bu yaklaşım, öğrenme esnasında beyin tüm alanlarını etkinleştirmenin bir yoludur.

Beyin temelli öğrenme, sağduyu, insan deneyimleri ve beyin araştırmalarının sınıf ortamı için nasıl faydalı araçlar ve ilkeler ürettiğini anlatan kapsamlı bir kavramdır (Duman, 2009; s.66). “Beyne dayalı öğrenme” ve “beyin uyumlu öğrenme” şeklinde de ifade edilen BTÖ, Jensen’e göre eğitim stratejilerinin, okullardaki disiplin anlayışının, sanatın, özel eğitimin, eğitim program ve teknolojilerinin, müzik öğretiminin, öğrenme-öğretme süreçlerinin, hizmet içi eğitim politikalarının ve

okul kuruluş sistemlerinin yeni baştan ele alınmasını gerektirecek, değişim yaratabilecek yeni ve popüler bir yaklaşımdır (İnci, 2010). Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler, yapılandırmacı ve aktif öğrenme modellerine yönelmekte ve öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmaktadır (Blackburn, 2009). Pek çok araştırma aktif katılımın beyindeki değişiklikler için ön koşul niteliğinde olduğunu göstermektedir (Van Dam, 2013). Aktif katılımı sağlamanın yanı sıra beyin temelli öğrenme stratejisinin uygulanabilmesi için öğrenme ortam ve sürecinin belli kriterlere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Doğanay ve Tok (2010) öğretimin beyin temelli olabilmesi için olabildiğince özgür ve zenginleştirilmiş bir ortamda, yaşamla bütünleştirilmiş, özgün öğrenme ve değerlendirme yaşantılarıyla örülmüş, işbirliğine dayalı çalışmayı temele alan bir yapıda olması gerektiğini ifade etmektedir. Sınıfta zengin bir öğrenme ortamı oluşturmak, beyin gelişimi ve dolayısıyla öğrenci başarısı için hayati bir önem taşımaktadır. Bu ortam, öğrencilerin öğrenmeye tüm duyularıyla katılımına fırsat verildiği, tehdit unsurunun olmadığı bir çevreden oluşmaktadır (Diamond ve Hapson, 1998; Akt. McGinty, Radin ve Kaminski, 2013). Bununla birlikte fiziki ortam da bu yaklaşımda önemli bir yer tutmaktadır. Temiz, iyi ışıklandırılmış, hoş kokulu, estetik, çoklu kullanımlar için tasarlanmış ve üzerinde çalışılan konular için çoklu kaynakları içeren bir sınıf, beyin temelli öğrenme için ideal bir ortamı yansıtmaktadır (Hoge, 2002; Kovalik ve Olsen, 1998; Akt. McGinty, Radin ve Kaminski, 2013).

Çeşitli bilimsel araştırmalardan yola çıkılarak ortaya konulan beyin temelli öğrenmenin dokuz ilkesi Smith (2007) tarafından şu şekilde ifade edilmektedir:

- Beyin, duyuusal uyarımı yüksek seviyede olan ortamlarda en iyi çalışır: Bu tür zenginleştirilmiş ortamlar dendrit dallarının sayısını ve dolayısıyla nöronlar arasındaki bağlantıları daha iyi oluşturur.
- Yüksek meydan okuma fakat düşük tehdit: Öğrenme ortamları güvenli olarak algılanmalıdır. Algılanan tehdit durumları altındaki elektrokimyasal faaliyetlerle orta beyin zarar görür ve bellek bu koşullarda baskılanır.
- Geribildirim: Beyin kısa zaman içinde yapılan geri bildirimler, çeşitlilik ve seçeneklerle zenginleşir.
- İlişkili lateralizasyon: Sağ ve sol yarı kürelerin öğrenmeleri arasında birliktelik vardır. Yarıkürelerin fonksiyonları arasında farklılıklar bulunabilirken biz şu anda biliyoruz ki bunlar ilişkilidir, geliştirilebilir ve her iki yarı küre de eş zamanlı olarak işlem gerçekleştirir.
- Sonuçlara göre şekillenen beklentiler: Anlamı arama doğuştandır. Beyin bir kez öğrenme sürecine girince biz beynin anlam işleyişini durduramayız. Öğrenme bilinçli ve bilinç dışı düzeylerde gerçekleşir. Öğrenen olumlu, kişisel bir öğrenme amacı benimsediğinde motivasyon artar.
- Teklik (Biriciklik): Her beynin kendine özgü yollar içeren deneyimlerle yüksek bir şekillendirilebilirlik, gelişim ve bütünleme derecesi vardır.
- Fizyoloji ve duygusal öğrenme: Öğrenme ve olgunlaşma birbirinden ayrılamaz. Duygular, bilinçli dikkati yönlendirir. Bilişsel ve duyuusal alan birbirinden ayrılamaz. Bu yüzden öğrenme ortamımızda fiziksel ve duygusal durumları dikkate almalıyız.
- Müzik öğrenmeye yardım eder: Yapılan son araştırmalar müziğin öğrenmeye üç alanda katkı sağladığını göstermektedir. Enerji verir veya gevşetir. Bireyin durumunu değiştirir veya öğrenmeye hazır hale getirir. İçeriği kapsayabilir. Sinir ağlarını öğrenme için daha açık hale getirir.
- Bellek türleri: Beyinde farklı bellek türleri olabilir. Bilginin geri çağrılmasını kolaylaştırıcı stratejiler bilinmektedir.

Aslında tüm öğretim süreçleri beyne dayalı olmasına rağmen, diğer metotlarla karşılaştırıldığında beyin temelli öğrenme yaklaşımı özellikle öğrenme sürecinde beynin gerçek potansiyelini ortaya koyan bir yaklaşımdır (Caine ve Caine, 1990). Bu yaklaşımın derslerde uygulanabilirliğinin sağlanmasında ortaya konulan planlama süreçleri önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda sürece katkı sağlayan önerilerden biri de Jensen (2008) tarafından ortaya konulan beyin temelli planlama taslağıdır. Bu taslağa göre beyin temelli öğrenme süreci ön açıklama, hazırlık, başlama ve kazanım, ayrıntılandırma, kuluçka ve bellek kodlama, doğrulama ve güven kontrolü, kutlama ve bütünleme olmak üzere yedi aşamadan oluşmaktadır.

Bu çalışmada beyin temelli öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri dikkate alınarak bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanan sınıf ortamında Jensen (2008) tarafından ortaya konulan beyin temelli planlama taslağı doğrultusunda işlenen ilkökul dördüncü sınıf Türkçe derslerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklar nelerdir?
2. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından en beğenilen uygulama nedir?
3. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde yapılan uygulamaların öğrenciler tarafından beğenilme nedenleri nelerdir?
4. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerini betimlemek için öğrenciler tarafından kullanılan ifadeler nelerdir?
5. Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesine ilişkin öğrencilerin tercih durumları nelerdir?
6. Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesinin öğrenciler tarafından tercih edilme nedenleri nelerdir?

Yöntem

Öğrencilerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, nitel araştırmaya örnek teşkil etmektedir.

Bireylerin deneyimlerini ve sosyal durumlara ilişkin bakış açılarını anlamayı amaçlayan nitel araştırma, verileri kategoriler şeklinde düzenleme ve kategoriler arasındaki ilişkileri belirleme sürecidir (Jin ve Bridges, 2016; Hale ve Astolfi, 2007). Bu araştırma, araştırmacının olayı manipüle edecek bir girişimde bulunmadan belirli bir bağlamda araştırdığı doğal bir yaklaşımdır (Patton, 2001; Akt. Golafshani, 2003).

Eğitim alanında nicel araştırma yöntemleri kadar nitel araştırma yöntemlerinin önemli bir yeri vardır. Nicel araştırma ele aldığı çeşitli problemler konusunda genellenebilir ve sayılarla desteklenmiş sonuçlara ulaşmaya çalışırken nitel araştırma bir olguyu derinliğine ve kendi ortamı ve sınırlılığı çerçevesinde açıklama çabası içindedir (Yıldırım, 1999). İstatistiksel veri analizine dayalı nicel araştırmaların aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlam yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Dey, 1993; Akt. Özdemir, 2010). Bu çalışmada öğrencilerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini ayrıntılı olarak incelemek amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla ulaşılan İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki bir ilkökulun dördüncü sınıfında okuyan 14'ü erkek, 14'ü kız olmak üzere toplam 28 öğrenci oluşturmaktadır. Genellikle gelişigüzel örnekleme veya kazara örnekleme olarak bilinen kolay ulaşılabilir örnekleme, hedef grup üyelerinin kolay ulaşılabilirlik, coğrafi yakınlık, belli bir zamanda uygun olma veya katılım için istekli olma gibi belirli pratik kriterleri taşıdığı rastgele seçilmemiş ya da olasılık dışı bir örnekleme şeklidir (Dörnyei, 2007; Akt. Etikan, Musa ve Alkassim, 2016). Kolayca ulaşılabilen bireylerin katılımcı olarak seçilmesine dayalı olan bu örnekleme, ulaşılabilirlik açısından hazır bulunan ve araştırmaya katılmaya istekli olan bireylerden cevap almaya dayanmaktadır (Zacharias, 2012; Kitchenham ve Pfleeger, 2002). Araştırmada çalışma grubundaki bireylere ulaşma açısından kolaylık kriteri dikkate alındığı için bu örnekleme çeşidi tercih edilmiştir. Ayrıca uygulamanın yapılacağı sınıfın öğretmeninin araştırmacıya kolaylık sağlaması, ders saatlerinde gerekli düzenlemeleri yapmaya gönüllü olması ve okul yönetiminin araştırmaya karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması da bu örneklemin seçilmesinde etkili olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerine yönelik görüşlerini belirlemek için nitel araştırmalarda sıkça kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tercih edilmiştir. Karasar (2007) görüşmeyi “Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği” olarak tanımlamaktadır. Görüşmede kullanılan temel yöntem sözlü iletişimdir. Günlük yaşamda kullandığımız gibi konuşarak bilgi toplamaya çalışırız (Yıldırım, 1999). Bu teknikte araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlanmış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yönelterek hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Türnüklü, 2000).

Görüşme, bireysel katılımcılara araştırma problemi ile ilgili soruların yöneltildiği bir veri toplama aracıdır (Chu ve Ke, 2017). Nitel araştırmalarda veri toplama tekniği genellikle açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bireysel veya odak grup görüşmeleridir (Sandelowski, 2000).

Araştırmada yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin sınırlılığını ortadan kaldırmak için eğitim araştırmalarında daha çok kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiş, öğrencilerin görüşlerini ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının geçerliliğini tespit etmek amacıyla yedi uzmanın görüşüne başvurularak soruların araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiş, ayrıca soruların dördüncü sınıf düzeyine uygunluğuna yönelik olarak üç sınıf öğretmenin görüşünden de yararlanılmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve ardından çalışma grubuna dâhil olmayan beş öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Böylece soruların öğrenciler tarafından rahatlıkla anlaşıldığı belirlenmiştir.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında Jensen (2008) tarafından geliştirilen “beyin temelli planlama taslağı” doğrultusunda ilkökul dördüncü sınıf Türkçe dersi “Sağlık ve Çevre” temasına ilişkin ders planları hazırlanmış ve bu temanın içeriğini oluşturan “Gümüş Tüylü Martı”, “Tüy Can” ve “Bin Elli Yaşındaki Ağaç” metinleri üzerinden ele alınan konular taslakta öngörülen ön açıklama, hazırlık, başlama ve kazanım, ayrıntılandırma, kuluçka ve bellek kodlama, doğrulama ve güven kontrolü, kutlama ve bütünleme aşamalarına göre yapılandırılmıştır.

Uygulama sürecine başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere beynin yapısı, hangi koşullarda daha iyi çalıştığı, etkili ve kalıcı öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği, sağlıklı beslenme, düzenli uyku ve suyun önemine yönelik iki ders saatini kapsayan bilgilendirme çalışması yapılmış, iki ders saati süresince de zihin haritası tekniği ile ilgili bilgi verilerek bu tekniğe yönelik uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Uygulama süreci için beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun bir fiziki ortam oluşturulmuş, sınıf ortamı öğrencilerin rahat hareket edebileceği ve harekete dayalı oyunların oynanabileceği şekilde düzenlenmiş, araştırmacı tarafından derslerde öğrencilerin olumlu duygulara sahip olmasına olanak tanıyan davranışlar sergilenmiş, öğrencilerin yanlarında su getirerek istedikleri zamanlarda içebilecekleri ifade edilmiş, birlikte işlenecek olan dersler süresince uyulması gereken sınıf kuralları, tema süresince gerçekleştirilecek olan sınıf ritüelleri ve kutlama aşamasında yapılacak olan etkinlikler öğrencilerle birlikte belirlenmiş, derslerde öğrencilerin aktif olmasını gerektiren ve hareket etmelerine olanak tanıyan yöntem ve teknikler kullanılmış, derslerin işlenişinde ve kutlama aşamasında müzikten yararlanılmış ve öğrencilerin öğrenme günlüğü tutmaları sağlanmıştır.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımının temel ilkelerinin Jensen (2008) tarafından ortaya konulan aşamalara yansıtılmasıyla işlenen Türkçe derslerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla temanın sonunda öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerden nitelikli sonuçlar alabilmek için Balcı (2006) tarafından ortaya konulan görüşme aşamaları da dikkate alınarak aşağıdaki süreçler gerçekleştirilmiştir:

- Görüşme amacının belirlenmesi
- Görüşülecek kişilerin seçilmesi

- Görüşülecek kişinin rahat edebileceği bir ortamın hazırlanması
- Soruların yöneltilmesi
- Cevapların alınması
- Kapanış
- Değerlendirme

Öğrencilerin görüşme sürecinde kendilerini rahat hissedebilmeleri ve görüşlerini açıkça ifade edebilmeleri için rahat bir ortam oluşturulmaya çalışılmış, bu amaçla okul içerisinde kullanılmayan bir rehber öğretmen odası görüşmelerin rahatça yapılabileceği şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin soruları cevaplandırırken birbirlerinden etkilenmemeleri için görüşmeler bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve görüşme sürecinde veri kaybını engellemek için ses kayıt cihazı kullanılarak öğrencilerin yanıtları eksiksiz bir şekilde kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesi sürecinde öncelikle öğrencilerle yapılan görüşmelerin kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılmış ve başka bir araştırmacı tarafından ses kayıtları ile bu kayıtların yazıya geçirilmiş formlarının örtüşüp örtüşmediği kontrol edilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi tanımlayıcı çalışmalarda tercih edilebilecek bir analiz tekniğidir. Bu analiz sözel ve görsel verilerin bilgi içeriklerini özetlemeye yönelik dinamik bir yoldur (Altheide, 1987; Morgan, 1993; Akt. Sandelowski, 2000). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2009; s.263). Bu teknikte araştırmacı ham verileri kavramsal kategorilere ayırarak temalar veya kavramlar yaratır (Neuman, 2006; s.663). Bu süreçte ilk aşama temalara ve bunlar arasındaki ilişkilere dayalı kuramsal ve kavramsal öneriler geliştirmek için önemli olan bilgileri belirlemektir (Krippendorff, 2004; Neuendorf, 2005; Akt. Sultan ve Wong, 2013).

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde tümevarımsal bir yaklaşımla kavramsallaştırma yapılarak kodlar ve temalar oluşturulmuş ve bu süreçte Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ortaya konulan aşamalar takip edilerek verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca görüşmelerden doğrudan alıntılar yapılarak elde edilen bulgular desteklenmiştir. Etik açıdan uygun olması için alıntı yaparken öğrenci isimleri kullanılmamış, her bir öğrenciye numara verilerek Ö1, Ö2 şeklinde kodlama yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci amacı beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıkları öğrenci görüşlerine göre belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Dersin İşlenişine İlişkin Farklılıklar	Oyun oynama	25
	Sadece kitap ve deftere bağlı kalmama	16
	Egzersiz yapma	13
	Etkinlik yapma	10
	Kutlama yapma	9
	Öğrenme günlüğü yazma	6
	Deftere daha az yazma	2
	Müzik dinleme	2
	İnternette araştırma yapma	1
	Toplam	84
Dersin Öğrencide Yarattığı Duyguya İlişkin Farklılıklar	Eğlenceli olması	13
	Heyecan verici olması	1
	Enerji dolu hissettirmesi	1
	Toplam	15
Öğrenmeye İlişkin Farklılıklar	Verimli öğrenmelerin gerçekleşmesi	6
	Yeni bilgiler öğrenme	2
	Toplam	8
	Genel Toplam	107

Tablo 1 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara ilişkin öğrenci görüşlerinin üç tema çerçevesinde ortaya konulduğu görülmektedir. Bu temalar “dersin işlenişine ilişkin farklılıklar”, “dersin öğrencide yarattığı duyguya ilişkin farklılıklar” ve “öğrenmeye ilişkin farklılıklar”dır. Dersin işlenişine ilişkin farklılıklar teması incelendiğinde 25 öğrencinin “oyun oynama”yı beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı Türkçe derslerini diğer Türkçe derslerinden ayıran farklılık olarak belirttiği tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö22 “*Önceki derslerimizde oyun oynamıyorduk, egzersiz yapmıyorduk ayrıca bir öğrenme günlüğümüzden de yapmıyorduk. Kitap defterden işliyorduk. Şimdi daha eğlenceli oluyor, oyunlar oynuyoruz, öyle öğreniyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtirken Ö27 “*Şimdiki Türkçe derslerinde oyun oynuyoruz. Oyun oynayarak da öğreniyoruz. Çok güzel bir şey ama önceden oyun oynayarak öğrenmiyorduk ve Türkçe kitaplarında ünitelerde soruları öğreniyorduk.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Oyun oynama”dan sonra bu tema kapsamında en çok belirtilen farklılığın 16 öğrenci tarafından ifade edilen “dersi yalnızca kitap ve defterden işlememe” olduğu ve bunu 13 öğrenci tarafından ifade edilen “egzersiz yapma”nın izlediği tespit edilmiştir. “Dersi yalnızca kitap ve defterden işlememe”ye ilişkin olarak Ö19 “*Önceki dersler çok sıkıcıydı, hep böyle kitaptan zevksiz zevksiz şeyler yapıyorduk ama şimdi artık etkinlikler yapıyoruz, oyunlarla öğreniyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtirken “egzersiz yapma”ya ilişkin olarak Ö24 “*Aslıhan Öğretmen geldiğinden beri her derste oyun oynuyoruz, egzersiz yapıyoruz kendimizi enerjili hissediyoruz.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. “Dersin öğrencide yarattığı duyguya ilişkin farklılıklar” teması incelendiğinde 13 öğrencinin “eğlenceli olması” ifadesini, beyin temelli öğrenme yaklaşımına dayalı Türkçe derslerini diğerlerinden ayıran farklılık olarak belirttiği tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö10 “*Önceki Türkçe derslerinde eğlenmiyordum. Çünkü o zamanlar hep bir şeyler okuyorduk ve hep çok sessizdik ama bunda çok heyecanlıyız. Hep oyun oynuyoruz. Oyun oynadığımızda çok eğleniyorum.*” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur. “Öğrenmeye ilişkin farklılıklar” teması incelendiğinde ise bu tema kapsamında yer alan “verimli öğrenme”nin çalışma grubundaki 6 öğrenci tarafından ifade edildiği belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö11 “*Önceden hep kitap defterle yapıyorduk, binde bir oyun oynuyorduk. Bu derslerde çok oyun oynuyoruz, hem daha iyi aklımıza giriyor hem de daha verimli oluyor.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci amacı beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından en beğenilen uygulamayı belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde en beğenilen uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Kazanımlara Yönelik Uygulamalar	Oyun oynama	15
	Öğrenme günlüğü yazma	2
	Etkinlik yapma	2
	Toplam	19
Diğer Uygulamalar	Egzersiz yapma	6
	Kutlama yapma	3
	Toplam	9
Genel Toplam		28

Tablo 2 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde öğrenciler tarafından en beğenilen uygulamanın 15 öğrenci tarafından ifade edilen “oyun oynama” olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 6 öğrenci tarafından ifade edilen “egzersiz yapma” ve 3 öğrenci tarafından ifade edilen “kutlama yapma”nın izlediği tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak Ö23 “*Egzersiz yapmamızı seviyorum ben. Çünkü ben zaten gerçekte de egzersiz yapmayı severim. Onun dışında oyun oynamak iyiydi. Bir de benim aklımdan şey hiç çıkmıyor. Hani bir halka olmuştuk ve herkes birbirinin fikrini almıştı ya o bayağı güzel bir şeydi.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü amacı beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde yapılan uygulamaların öğrenciler tarafından beğenilme nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerinde yapılan uygulamaların beğenilme nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Oyun oynama (15)	Konuyu daha iyi anlamayı sağlama	9
	Eğlenmeyi sağlama	9
	Birlikte öğrenmeyi sağlama	1
	Toplam	19
Egzersiz yapma (6)	Enerjik hissetmeyi sağlama	2
	Hareket etmeye olanak tanıma	1
	Beyne oksijen gitmesini sağlama	1
	Yaşamda kullanmaya uygun olma	1
	Toplam	5
Kutlama yapma (3)	Mutlu olmayı sağlama	1
	Kaynaşmayı sağlama	1
	Toplam	2
Öğrenme günlüğü yazma (2)	Bilginin kalıcı olmasını sağlama	2
	Toplam	2
Etkinlik yapma (2)	Eğlenmeyi sağlama	2
	Konuyu daha iyi anlamayı sağlama	1
	Toplam	3
Genel Toplam		31

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler tarafından en beğenilen uygulama olan “oyun oynama”nın 9 öğrenci tarafından konuyu daha iyi anlamayı sağladığı için, 9 öğrenci tarafından da eğlenmeyi sağladığı için beğenildiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin olarak Ö10 “*Çünkü oyunlarla daha verimli çalışıyoruz ve beynime daha kolay giriyor.*” ifadelerine yer verirken Ö28 “*Çünkü oyun oynayınca ben daha iyi anlıyorum konuyu, daha aklıma giriyor.*” ifadelerini kullanarak görüşünü ortaya koymuştur.

Araştırmanın dördüncü amacı beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerini betimlemek için öğrenciler tarafından kullanılan ifadeleri belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerini betimlemeye yönelik öğrenci görüşleri

Temalar	f
Eğlenceli	21
Verimli	7
Farklı	6
Heyecan verici	5
Etkileyici	3
Katılımlı	2
Komik	1
Toplam	45

Tablo 4 incelendiğinde beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe derslerini betimlemek amacıyla ortaya konulan 45 görüşün 21'inin bu derslerin eğlenceli geçtiğini belirtmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 7 öğrenci tarafından ifade edilen "verimli" ve 6 öğrenci tarafından ifade edilen "farklı" görüşlerinin izlediği belirlenmiştir. Derslerin eğlenceli geçmesine ilişkin olarak Ö5 "*Çok eğlenceli, hiçbir şekilde sıkılmak mümkün olmuyor çünkü hep oyunlarla geçiyor, etkinlikler yapmak çok eğlenceli oluyor.*" şeklinde görüşünü ortaya koyarken Ö8 ise "*Önceki derslerimiz biraz sıkıcı geçiyordu buradaki derslerimiz çok eğlenceli geçiyor, kutlamalar yapıyoruz, konuşmalar yapıyoruz.*" şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Araştırmanın beşinci amacı Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesine ilişkin öğrencilerin tercih durumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 5'de yer almaktadır.

Tablo 5. Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesini tercih etme durumlarına ilişkin öğrenci görüşleri

	f
Tercih etme	28
Tercih etmeme	-
Toplam	28

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerinin tümü tarafından Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesi yönünde görüş bildirildiği görülmektedir.

Araştırmanın altıncı amacı Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesinin öğrenciler tarafından tercih edilme nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesini tercih etme nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Ders sürecinin niteliği	Derslerin eğlenceli geçmesi	17
	Derslerin verimli geçmesi	9
	Toplam	26
Derste yapılan uygulamalar	Oyun oynama	7
	Egzersiz yapma	1
	Sadece deftere/kitaba bağlı kalmama	1
	Toplam	9
Dersin Öğrencide Yarattığı Duygu	Keyifli hissetme	3
	Enerji dolu hissetme	1
	Mutlu olma	1
	Dersi sevme	1
	Öğretmeni (Öğretmen rolündeki araştırmacıyı) sevme	1
	Toplam	7
Bilgi Süreci	Bilginin kalıcı olmasını sağlama	5
	Yeni bilgiler öğrenmeyi sağlama	1
	Toplam	6
Öğrencide Meydana Gelen Fizyolojik Değişim	Beynin daha iyi çalışmasını sağlama	1
	Egzersiz yoluyla zihnin rahatlaması	1
	Toplam	2
Genel Toplam		50

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe derslerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenmeye devam edilmesini öğrencilerin tercih etmelerinin temel nedeninin “ders sürecinin niteliği” teması altında yer alan “derslerin eğlenceli geçmesi” olduğu görülmektedir. 17 öğrenci tarafından ifade edilen bu duruma ilişkin olarak Ö7 “Çünkü zevkli geçiyor, eğlenceli oluyor. Eğlenceli olması da eğlenerek öğrenmek demek, eğlenerek öğrenmek de aklımızda daha iyi öğrenmek demek.” şeklinde görüşünü ortaya koyarken Ö18 ise “Çünkü çok eğlenceli geçiyor. Hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. Önceki derslerimizde sadece öğreniyorduk hiç oyun oynamıyorduk.” yorumunda bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen Türkçe dersleri ile diğer Türkçe dersleri arasındaki farklılıklara, derslerde en beğenilen uygulamaya, bu uygulamanın beğenilme nedenlerine, Türkçe derslerinin bu yaklaşıma uygun olarak işlenmeye devam edilip edilmemesine ve bunun nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Öğrencilerin bu dersleri en çok oyun oynama, sadece kitap ve deftere bağlı kalmama ve egzersiz yapma yönleriyle diğer Türkçe derslerinden farklı buldukları; yapılan uygulamaları beğendikleri; bu uygulamalarla konuyu daha iyi öğrendikleri, eğlendikleri ve kendilerini enerjik hissettikleri; eğlenceli, verimli ve güzel geçtiği için Türkçe derslerinin bu şekilde işlenmeye devam edilmesini tercih ettikleri belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin bu yaklaşıma uygun olarak işlenen Türkçe derslerine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri ortaya konulmuştur. Elde edilen bu bulgular farklı sınıf düzeylerinde ve derslerde beyin temelli öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Çengelci (2007) tarafından sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada da bu yaklaşıma ilişkin öğrenci görüşleri açısından benzer sonuçlar elde edilmiş, öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye yönelik olumlu görüşe sahip oldukları ve beyin temelli öğrenme yaklaşımının öğrenmeyi ezbercilikten uzaklaştırdığını, kalıcı ve zevkli öğrenme sağladığını düşündükleri ortaya konulmuştur. Yavuz ve Yağlı (2013) tarafından beyin temelli öğrenme yaklaşımının onuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmanın görüşme verileri analiz edildiğinde sonuçların bu araştırma sonuçları ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler, beyin temelli öğrenmeye uygun olarak işlenen derslerin bu süreçte öğretmenin sadece tahtaya yazıp ya da öğrencilere yazdırıp anlatmaması, uygulama

yapmaya ve tartışmaya fırsat bulmaları ve öğretmen yerine kendileri aktif oldukları için edindikleri bilgilerin daha kalıcı olması yönleriyle diğer derslerden farklı olduğunu belirtmişlerdir. Koyuncu ve Erden (2010) tarafından zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğrenme ortamına ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen ve öğrencilerin bu yaklaşıma uygun olarak hazırlanan öğretim tasarım ve uygulamalarını sevdiğikleri ve bunları etkili buldukları sonucuna ulaşılan araştırma ile bu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Beyin temelli öğrenme yaklaşımının felsefi arka planı incelendiğinde öğrenenin aktif olmasını öngören, bu sayede etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine olanak tanıyan bir anlayışın benimsendiği ve öğrenme ortamlarının tehdit ve stres unsurlarından arındırılmasının gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu unsurlardan uzak olan eğitim ortamlarında öğrencilerin derslere yönelik olumlu duygulara sahip olması kaçınılmazdır. İncelenen araştırmalarla birlikte bu çalışmada da belirtilen durumu destekleyecek nitelikte sonuçlar elde edilmiş, beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun olarak işlenen derslerle öğrencilerde kalıcı ve zevkli öğrenmelerin gerçekleştiği, öğrencilerin bu derslerde yapılan uygulamaları beğendikleri ve bu yaklaşıma ilişkin olumlu bakış açısına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Beyin temelli öğrenme yaklaşımının farklı sınıf düzeylerinde ve derslerde uygulanmasına dayanan araştırmalar yapılarak bunlara ilişkin öğrenci görüşleri alınabilir ve bu yolla bu yaklaşımı inceleyen araştırma sayısı artırılabilir.
- Beyin temelli öğrenme yaklaşımına uygun ders planlama ve işlemeye yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek bu yaklaşımın okullarda uygulanabilir olması sağlanabilir.

Kaynakça

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blackburn, C. (2009). *The effect of brain-based instructional techniques on the reading skills of elementary school students* (Unpublished Doctoral Dissertation). Walden University, Minneapolis.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, R. & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Calhoun, C. F. (2012). Brain-based teaching: Does it really work? Erişim tarihi: 10.05.2013, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED535937.pdf>.
- Chu, H. & Ke, Q. (2017). Research methods: What's in the name? *Library and Information Science Research*, 39, 284-294.
- Çengelci, T. (2007). Sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 62-75.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme?* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Etikan, I., Musa, S. A. & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4.
- Hale, C. D. & Astolfi, D. (2007). Evaluating education and training services: A primer. Erişim tarihi: 06.05.2011, http://www.charlesdennishale.com/books/eets_ap/Title Page and Table of Contents.pdf.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-606.
- İnci, N. (2010). *Fen ve teknoloji dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve hatırlama düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Jensen, E. (2000). *Brain-based learning: The new science of teaching & training*. California: Corwin Press.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kitchenham, B. & Pflieger, S. L. (2002). Principles of survey research part 5: Populations and samples. *Software Engineering Notes*, 27(5), 17-20.
- Koyuncu, B. ve Erden, M. (2010). Zenginleştirilmiş beyin uyumlu öğrenme ortamına ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 73-92.
- McGinty, J., Radin, J. & Kaminski, K. (2013). Brain-friendly teaching supports learning transfer. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 137, 49-59.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar* (2. Cilt). (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods: Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing and Health*, 23(4), 334-340.
- Smith, A. (2007). *Accelerated learning in practice*. London: Network Educational Press.
- Sultan, P. & Wong, H. Y. (2013). Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: A qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 70-95.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilen nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Van Dam, N. (2013). Inside the learning brain. *Learning and Development*, 67(4), 30-35.
- Yavuz, S. ve Yağlı, Ü. (2013). Beyin temelli öğrenme yaklaşımının İngilizce dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 94-111.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve şimşek, ř. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zacharias, N. T. (2012). *Qualitative research methods for second language education: A coursebook*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.